

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti u dítěte předškolního věku
s odlišným mateřským jazykem

Support for the development of reading literacy in preschool children with
different mother language

Klára Juránková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti u dítěte předškolního věku s odlišným mateřským jazykem* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 21. července 2020

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za podnětné připomínky, zpětnou vazbu a zejména ochotu při vedení mé práce. Děkuji také celé své rodině, zejména mamince, a přátelům za podporu během celého bakalářského studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřená na předškolní děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v českých mateřských školách a jejím cílem bylo podpořit rozvoj složek čtenářské pregramotnosti, zejména rozvoj slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u dvou konkrétních dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem z různých jazykových rodin.

Teoretická část obsahuje základní informace o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem včetně jejich jazykové podpory a metodické a výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku. Dále se teoretická část věnuje vymezení čtenářské pregramotnosti a jejích složek a práci s knihou.

Praktická část byla realizována formou akčního výzkumu zapojením dvou dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem z různých mateřských škol s cílem podpořit u nich čtenářskou pregramotnost, zejména prostřednictvím rozvoje slovní zásoby, porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu a ověřit, jaké metody se osvědčily jako nejvhodnější pro podporu českého jazyka jako cizího jazyka u dětí z různých jazykových rodin.

Výsledky intervenčních aktivit poukázaly na vhodnost práce s knihou jako oporou k aktivitě, práce s ilustracemi s knihami, využití reálných předmětů a především vhodnou komunikaci a formulaci výroků při práci s dětmi s OMJ ve vztahu ke specifickým jejich mateřského jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dítě s odlišným mateřským jazykem, mateřská škola, jazyková podpora, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, čtenářské strategie, práce s knihou, práce s ilustrací, diagnostika, akční výzkum.

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on preschool children with different mother language in Czech kindergartens and its aim was to support the development of reading literacy components, especially vocabulary development and comprehension of spoken word and read text in two preschool children with different mother language from different language families.

The theoretical part contains basic information about the education of pupils with different mother language, including their language support and the methodological and teaching materials suitable for language support of children with OMJ in preschool age. Furthermore, the theoretical part is devoted to the definition of reading literacy and its components and to work with the book.

The practical part was carried out in the form of action research involving two preschool children with different mother language from different kindergartens in order to support their reading literacy, especially through vocabulary development, comprehension of spoken word and read text and verify which methods have proven to be most suitable for support of the Czech language as a foreign language for children from different language families.

The results of intervention activities pointed to the suitability of working with a book as a support for the activity, working with illustrations with books, the use of real objects and especially appropriate communication and formulation of statements when working with children with OMJ in relation to the specifics of their mother language.

KEYWORDS

Child with different mother language, preschool, language support, pre-school aged child, preschool education, reading literacy, preliteracy, reading strategies, work with a book in the form of controlled reading, work with illustrations, diagnostics, action research.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod a cíl práce..... | 8 |
| I. Teoretická část..... | 10 |
| 1 Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách..... | 10 |
| 1.1 Komunikace dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole | 11 |
| 1.2 Aspekty vývoje dětské řeči a komunikace se zaměřením na předškolní věk | 11 |
| 1.3 Osvojování českého jazyka jako druhého jazyka | 14 |
| 1.4 Poskytování jazykové podpory dětem předškolního věku s odlišným mateřským jazykem v České republice – podpora rozvoje řeči v mateřské škole | 16 |
| 1.5 Systém podpůrných opatření..... | 17 |
| 2 Čtenářská gramotnost | 22 |
| 2.1 Čtenářská pregramotnost | 23 |
| 2.2 Složky čtenářské pregramotnosti | 23 |
| 2.3 Program RWCT a metoda E-U-R..... | 25 |
| 2.4 Čtenářské strategie | 26 |
| 2.5 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole a práce s knihou..... | 29 |
| 2.5.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v kurikulárních dokumentech | 29 |
| 2.5.2 Metody práce s knihou | 34 |
| 2.5.3 Metody práce s knihou pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku | 36 |
| 2.6 Metodické a výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku | 37 |
| II. Praktická část | 40 |
| 3 Cíl praktické části | 40 |
| 4 Metodologie výzkumu..... | 41 |
| 4.1 Design výzkumu a výzkumné otázky | 41 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.2 | Metody sběru dat | 41 |
| 4.3 | Charakteristika výzkumného vzorku | 42 |
| 4.4 | Popis výzkumu | 45 |
| 5 | Realizace akčního výzkumu | 47 |
| 5.1 | Pretest č. 1, zaznamenání výchozího stavu | 47 |
| 5.1.1 | Aktivita č. 1 – Pretest | 47 |
| 5.2 | Realizace a dokumentace intervenčních aktivit..... | 49 |
| 5.2.1 | Aktivita č. 2 | 49 |
| 5.2.2 | Aktivita č. 3 | 50 |
| 5.2.3 | Aktivita č. 4 | 51 |
| 5.2.4 | Aktivita č. 5 | 52 |
| 5.2.5 | Aktivita č. 6 | 52 |
| 5.2.6 | Aktivita č. 7 | 53 |
| 5.2.7 | Aktivita č. 8 | 53 |
| 5.2.8 | Aktivita č. 9 | 55 |
| 5.2.9 | Aktivita č. 10 | 55 |
| 5.3 | Posttest č. 1, průběžné vyhodnocení intervenčních aktivit..... | 56 |
| 5.3.1 | Aktivita č. 11 | 56 |
| 5.4 | Pretest č. 2..... | 57 |
| 5.4.1 | Aktivita č. 12 | 57 |
| 5.5 | Realizace a dokumentace intervenčních aktivit..... | 59 |
| 5.5.1 | Aktivita č. 13 | 59 |
| 5.5.2 | Aktivita č. 14 | 60 |
| 5.5.3 | Aktivita č. 15 | 60 |
| 5.5.4 | Aktivita č. 16 | 61 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.5.5 | Aktivita č. 17 | 62 |
| 5.5.6 | Aktivita č. 18 | 63 |
| 5.6 | Posttest č. 2, zaznamenání výsledného stavu..... | 64 |
| 5.6.1 | Aktivita č. 19 | 64 |
| 6 | Vyhodnocení výsledků, shrnutí zjištěného..... | 66 |
| 7 | Diskuze, limity práce..... | 70 |
| | Závěr..... | 73 |
| | Použitá literatura..... | 76 |
| 8 | Seznam příloh..... | 80 |
| 9 | Seznam obrázků..... | 82 |
| 10 | Seznam tabulek..... | 83 |

Úvod a cíl práce

K tématu této bakalářské práce mě přivedlo mé profesní zaměření. Od roku 2017 pracuji jako učitelka v soukromé mateřské škole v Praze. Po celou dobu působení se v malém kolektivu vyskytuje vždy několik dětí s odlišným mateřským jazykem. Každodenní kontakt s těmito dětmi mě přiměl k hlubšímu zamyšlení se a ke snaze proniknout do problematiky podpory jazykových dovedností.

Bakalářská práce se zaměřuje na děti předškolního věku s odlišným mateřským jazykem (OMJ), u nichž se předpokládá, že se budou i nadále integrovat do majoritní české společnosti a budou se vzdělávat v české škole. Bakalářská práce se záměrně nezaměřuje pouze na jednu národnost z toho důvodu, že migrace se stala přirozenou součástí 21. století a vzhledem k tomu, že počty dětí různých národností v českých mateřských školách stále rostou. Je to dáno i tím, že od 1. ledna 2008 došlo ke změně školského zákona, a právo na bezplatný pobyt v předškolních zařízeních tak získaly i děti cizinců ze „třetích“ zemí. Tyto děti jsou různého původu, dokonce i jejich rodiče mohou mít různé původy, a svoji roli ve vícejazyčnosti dítěte hraje i to, jestli se děti v České republice narodily, nebo se sem přistěhovaly. Proto je bakalářská práce zaměřena na rozvoj slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu dětí v předškolním vzdělávání, které je v České republice povinné i pro cizince. Bylo mi to umožněno také zapojením do projektu ESF OP VVV SC1: Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání, Reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, podaktivity Akční výzkum, který dále označuji jen jako „OP VVV SC1: Akční výzkum“.

Cílem této bakalářské práce je seznámit se s tématem vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a s tématem čtenářské pregramotnosti a na základě těchto znalostí podpořit rozvoj složek čtenářské pregramotnosti, zejména rozvoj slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u dvou konkrétních dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem z různých jazykových rodin.

Práce je složena ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části nejprve vymezíme základní informace o dítěti s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Zmíníme poskytování jazykové podpory dětem a systém podpůrných opatření. Následně se budeme zabývat čtenářskou gramotností, pregramotností, složkami čtenářské pregramotnosti,

programem RWCT a čtenářskými strategiemi. Nakonec se zaměříme na rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, metody práce s knihou pro jazykovou podporu dětí s OMJ a současné metodické a výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ.

Praktická část bakalářské práce popisuje zaměření akčního výzkumu v mateřské škole a seznamuje s jeho průběhem (intervenčními aktivitami), výsledky a vyhodnocením intervenčních aktivit.

I. Teoretická část

1 Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách

Z ontogenetického pohledu se za dítě v předškolním věku v širším slova smyslu považuje dítě od narození do nástupu povinné školní docházky. V užším slova smyslu tento věk rozdělujeme ještě na mladší školní věk a starší školní věk. Starší předškolní věk, přibližně od tří do šesti let, bývá v mateřských školách dále dělen na mladší děti a předškoláky. Děti staršího školního věku, které do 1. září dosáhly věku šesti let a měly nastoupit povinnou školní docházku na základní škole, se v terminologii ještě objevují jako *děti s odkladem školní docházky*. (Průcha, Koťátková, 2013, str. 49)

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou děti s jiným než českým jazykem používaným v rodině, tedy děti cizinců, děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nebo děti, které patří mezi národnostní menšiny, tj. „děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již získali občanství“. (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, str. 10)

Děti s OMJ chápeme jako sociokulturně znevýhodněné, v užším slova smyslu jde o sociální znevýhodnění, které vzniká v důsledku jiných než zdravotních překážek.

Sociokulturní znevýhodnění dětí se nás jako společnosti týká ve chvíli, kdy je ovlivněno jejich vzdělávání. Do pojmu *předškolní vzdělávání* zahrnujeme „aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.“ (RVP PV, 2018, str. 37) Nejde tedy jenom o osvojování učiva, jak by se mohlo na první pohled zdát. Do předškolního vzdělávání spadá vlastně vše, co se v mateřské škole odehrává, vše je určitou součástí vzdělávání. Jde i o to, jakým způsobem se děti učí pohybovat se v kolektivu, jak se učí spolupracovat, navazovat vztahy, vytvářet společné aktivity apod.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je předškolní vzdělání povinné od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku. Z toho vyplývá, že podle školského zákona mají povinnost navštěvovat mateřskou školu i děti cizinců, kteří mají nárok na předškolní vzdělávání za stejných podmínek jako ostatní děti. Pokud dítě není

občanem Evropské unie, má na předškolní vzdělávání právo za předpokladu, že prokáže oprávněnost k pobytu na území České republiky.

Podrobněji se vzděláváním dětí s OMJ zabývá Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020.

1.1 Komunikace dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Základem úspěšného začlenění každého dítěte/žáka do mateřské školy je komunikace, toto se týká i dítěte s OMJ. Zásadní je komunikace ze strany pedagogů MŠ. Jde o to dítě řádně přivítat, správně vyslovovat jeho jméno, hovořit pomalu, spisovně, jasně, naučit se klíčová slova v mateřském jazyce dítěte, být trpělivý a podpořit účast rodiny, využívání dvojjazyčných knih apod. (Beaty, 2013, s. 24) Neaum (2012) doporučuje nezapomínat na mateřský jazyk dětí, využívat jejich folklorní pohádky, připomínat a ctít jazyk, kterým se hovoří u dětí doma či v komunitě, v níž žijí.

Předpokládaný jazykový rozvoj dětí/žáků v mateřské škole je uveden v komunikativních kompetencích RVP PV. Jde především o schopnost vyjadřovat se, rozumět slyšenému, vést rozhovor. Podle Linhartové a Loudové Stralczynské (2018, str. 8) jde při začleňování dítěte s OMJ o práci s celou třídou – s dětmi, pedagogy i rodiči v MŠ. Důležitá je účelná komunikace, pochopení pro druhého, vzájemný respekt, tolerance a vstřícnost na úrovni lidské, kulturní, náboženské i politické.

1.2 Aspekty vývoje dětské řeči a komunikace se zaměřením na předškolní věk

Podle Vágnerové představuje řeč množinu zvukových podnětů, s nimiž mají děti určité zkušenosti již v prenatálním období. (Vágnerová, 2012) Charakter vývoje řeči je ovlivňován mnoha faktory, především: stavem centrální nervové soustavy, úrovní intelektových schopností, úrovní motorických schopností, úrovní sluchové percepce, úrovní zrakové percepce, vrozenou mírou nadání pro řeč a jazyk a vlivem sociálního prostředí. (Bytešníková, 2012) Mezi jednotlivými dětmi téhož věku existují větší či menší odlišnosti

v řečové vyspělosti. Nejvíce je to patrné na velikosti slovní zásoby dětí. (Průcha, Kořátková, 2013)

Za klíčové období pro vznik a vývoj řeči je považováno období do šestého roku života. (Bytešníková, 2012, str. 21) V předřečovém stadiu, tedy období, které trvá přibližně prvních devět měsíců po narození dítěte, se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit základní řečové zvuky: křik, broukání, žvatlání. Dříve, než dítě začne říkat první slova, se objevují náznaky porozumění velmi jednoduchému verbálnímu sdělení. (Vágnerová, 2012) V jednom roce se děti začínají vyjadřovat pomocí jednotlivých slov, která mají význam celé věty. (Vágnerová, 2012) V batolecím období si děti osvojují základní pravidla komunikace. I když ještě nezvládají řeč, začínají přizpůsobovat svoje neverbální sdělení adresátovi a komunikační situaci. V tomto období není ani tak důležitý obsah sdělení jako spíše potřeba udržet kontakt. V průběhu batolecího věku se rozvíjí i schopnost verbální komunikace bez ohledu na to, zda ji dítě samo používá. (Vágnerová, 2012) Dítě je k osvojení jazykových schopností motivováno pochopením účelu řeči. Chce se dorozumět s blízkými lidmi (zejména s matkou), a proto se snaží mluvenému sdělení porozumět a samo se tímto způsobem vyjadřovat. (Croft et al., 2007 in Vágnerová, 2012, str. 94) Verbální komunikace směrem k posluchači je nezbytná i pro další socializační vývoj. (Vágnerová, 2012)

Většina dětí, zejména na počátku předškolního období, nedovede správně vyslovovat slova – mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Tento nedostatek se ke konci předškolního období ve většině případů zlepšuje. (Vágnerová, 2012)

Vzhledem ke zvolenému tématu je pro tuto bakalářskou práci klíčový vývoj dětské řeči. Za klíčové období vzniku a vývoje řeči je považováno období do šestého roku života, přičemž přibližně do třetího až čtvrtého roku lze u zdravého dítěte sledovat nejrychlejší vývojové tempo. (Bytešníková, 2012, str. 21)

Zatímco věty dvouletých dětí jsou většinou tříslavné, v předškolním období jsou už věty rozsáhlejší a složitost větných promluv se zvyšuje. Před koncem třetího roku se vedle souřadných souvětí začínají objevovat souvětí podřadná. Tříleté a čtyřleté dítě už vydrží delší dobu naslouchat kratším povídkám. (Langmeier, Krejčířová, 2006) U tříletého dítěte rychle rostou poznatky o sobě a okolním světě, správně označuje hlavní barvy, začíná si osvojovat základy počítání, nerozlišuje jen slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování – od tří let věku je dítě schopno řídit

své chování podle slovní instrukce. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Dětské vyprávění bývá souvislejší a konzistentnější, mnohdy už má formu krátkého a útržkovitého příběhu. Přibližně od čtvrtého roku věku dítě začíná diferencovat způsob komunikace s ohledem na svého komunikačního partnera. Sdělení určené dospělému bývá zdvořilejší, obsáhlejší a lépe formulované. V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují stručněji, občas konverzace přechází v monolog. Mladší předškolák si vždy neuvědomuje, že mu partner nenaslouchá. Dva monology bývají označovány termínem *egocentrická komunikace*. Rozhovor starších předškoláků bývá již obsažnější. V komunikaci s mladšími dětmi dovedou předškoláci věnovat větší pozornost formě i obsahu sdělení: užívají kratší věty, snaží se vysvětlit, o co jde, atd. V pátém roce věku narůstá četnost sdělení o tom, co se dělo v minulosti. (Vágnerová, 2012) Kolem pěti let dítě jednoduše definuje známé věci (účel, materiál, tvar), zvládá základ pojetí počtu. Od čtyř až pěti let přestává opakovat instrukce nahlas a začíná se řídit podle „vnitřní řeči“ bez hlasitého vyjadřování svých záměrů. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 89)

Řeč jako komplexní schopnost se obvykle dělí do čtyř základních rovin, tyto roviny jsem seřadila podle toho, jak na sebe navazují, když si dítě řeč osvojuje (s vědomím, že se zároveň prolínají):

a) foneticko-fonologická rovina zahrnuje foneticko-fonologickou artikulaci a fonematické uvědomění, tj. sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Dítě si ze zvuků, které ho obklopují, postupně dokáže vyčleňovat hlásky mateřského jazyka (Bednářová, Šmardová, 2015);

b) lexikálně-sémantická rovina: Jedná se o pasivní i aktivní slovní zásobu, vztahy mezi slovy a významem (obsahem) slov. Bez znalosti slovní zásoby dítě nemůže utvořit větu ani vyjádřit svoje pocity;

c) morfologicko-syntaktická rovina pohlíží na řeč z hlediska gramatických pravidel, tvarosloví a syntaxe;

d) pragmatická rovina zahrnuje jak jednoduchá sdělení, tak dovednost vyjádřit své pocity, prožitky, události apod.

Dítě si řeč osvojuje mnoha způsoby – mluvením, nasloucháním, zpíváním, čtením atd. Pro začínajícího čtenáře je nutná určitá pasivní a aktivní slovní zásoba, základy morfologie, syntaxe, pragmatiky či jazykového citu.

1.3 Osvojování českého jazyka jako druhého jazyka

Děti předškolního věku s OMJ mají tendenci po určitou dobu žít v tzv. „tichém období“ (Neaum, 2012), kdy jen naslouchají a absorbují nový – osvojovaný – jazyk, který je všude kolem nich. Další či souběžnou fází je podle Neaum (2012) nonverbální komunikace, tedy gesta, mimika apod. V případě, že si dítě předškolního věku osvojuje dva jazyky, přechodně používá tzv. *mezijazyk* (*interlanguage*), což je vlastně hybrid mezi jazykem mateřským a osvojovaným (Beaty, 2013, s. 23), pro který jsou typické chybně utvořené jazykové prostředky, které vznikají kontaminací mateřského a osvojovaného jazyka, a proto je mezijazyk u každého jedince velmi individuální. Beaty (2013, s. 13) i Neaum (2012) doporučují v případě míšení jazykových prostředků z mateřského a osvojovaného jazyka dítě neopravovat, ale vyslovit daný jazykový prostředek správně a chválit za každé vynaložené úsilí při používání osvojovaného jazyka. Toto chybování je zcela přirozeným, přechodným jevem v osvojování cizího.

Od 50. let 20. století se zkušenosti s výukou cizinců postupně rozvinuly ve vědecký obor – didaktiku českého jazyka jako cizího jazyka. Teorie i praxe rozvíjeného oboru se postupně zaměřuje přes dospělého studenta navštěvujícího jazykové kurzy i na mladší studenty a žáky národnostně nehomogenních tříd českých škol. Didaktika češtiny jako cizího jazyka hledá didaktické opory pro učitele, kteří vzdělávají v jedné třídě současně žáky majoritní české populace i žáky s odlišným mateřským jazykem. I v mateřských školách se podíl dětí z rodin cizinců, kteří nemluví česky, stále zvětšuje, a mateřská škola tak zastává i funkci propedeutickou, ve smyslu přípravy dítěte na českou školu. (Hájková, 2015, str. 11–12)

Pro aktivitu mozku při získávání nových jazyků je významné, jakého typu jsou jazyk mateřský a jazyk osvojovaný. Jazykové typy se liší v jazykovém systému a ve funkci jazykových prostředků. Jazyky různých typů používají pro vyjádření stejného významu rozdílné jazykové prostředky včetně různého způsobu jazykového myšlení uživatelů těchto jazyků. (Hájková, 2015, str. 17)

Protože cílovou skupinou ve výzkumu je dítě předškolního věku s odlišným mateřským jazykem (Jana) – konkrétně vietnamštinou, tedy asijským jazykem, a dítě předškolního věku s odlišným mateřským jazykem (Maruška) – konkrétně ruštinou, tedy

slovanským jazykem, budu těmto dvěma jazykům nyní věnovat stručnou charakteristiku. Hájková (2015) stručně shrnula poznatky o typologii jazyků:

Flektivní typ

Jazyky flektivního typu se vyznačují schopností vytvářet různé tvary slov anebo skupin slov lišících se navzájem koncovkami, v nichž se hromadí gramatické významy – jedna koncovka vyjadřuje současně několik gramatických významů. Díky flexi, tedy časování a skloňování, nabývají slova různých tvarových podob a vyjadřují tak významy v podstatě nezávisle na své pozici ve větě, mají tedy relativně volný slovosled. Flektivní jazyky jsou slovanské – z jazyků, jimž se věnuje tato bakalářská práce, sem patří **čeština** a **ruština**.

Izolační typ

Tento typ jazyka nevyužívá k rozeznávání významů koncovky, ale sdělovaný význam pochází z pozice slov ve větě – zásadní je tedy gramatický slovosled. Určuje ve větě podmět, přísudek, předmět a příslovečné určení. Vztahy mezi slovy jsou často vyjádřeny tzv. mluvnickými slovy, zvl. předložkami. Patří sem jazyky asijské, např. **vietnamština**, ale také angličtina, francouzština nebo rumunština.

Charakteristika češtiny

Čeština jako flektivní jazyk ohýbá většinu plnovýznamových slov i přejatých, tvarově formálně shodných s některým typem slov domácích. Kumuluje gramatické významy v jedné koncovce – rozeznáváme mluvnické číslo, pád, jmenný rod. Relativně volný slovosled je ovlivněn zpravidla komunikačním záměrem mluvčího. Po zvukové stránce má čeština jasné a středně otevřené samohlásky krátké a dlouhé, vibranty *r* a *ř*, slabičnou stavbu slov, přízvuk a stoupavě klesavou a klesavou melodii vět. Pravopis češtiny je fonologický. (Hájková, 2015, str. 18–19)

Vietnamština se značně liší od flektivní češtiny, která se vyznačuje komplikovaným systémem skloňování a časování a velmi volným slovosledem. Rozdílnost vietnamštiny jako mateřského jazyka od češtiny může dětem přinášet specifické problémy s gramatikou, slovosledem nebo intonací. „Například vietnamština nemá některé gramatické kategorie,

nerozlišuje jednotné a množné číslo, minulý a budoucí čas.“ (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, str. 135)

V dílčích charakteristikách se od sebe liší i jednotlivé jazyky uvnitř jednoho jazykového typu. (Hájková, 2015, str. 18) Dítě, jehož odlišným mateřským jazykem je ruština, může dělat specifické chyby vycházející z podobnosti jazyků. (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, str. 90)

1.4 Poskytování jazykové podpory dětem předškolního věku s odlišným mateřským jazykem v České republice – podpora rozvoje řeči v mateřské škole

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Do vzdělávání v České republice byl zaveden zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). RVP PV (2018) dále vymezuje metody a formy práce, cíle a obsah předškolního vzdělávání. Vzdělávací oblasti RVP PV učitelům srozumitelně shrnují, jaké jsou dílčí cíle práce s dětmi, aby děti mohly na konci předškolního vzdělání dosahovat očekávaných výstupů, tj. dílčích kompetencí – očekávané výstupy nám na konkrétních příkladech ukazují, jaký může být přínos pro potřeby dětí na konci předškolního vzdělávacího období. V části RVP PV *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami* nalezneme úpravy týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem. U dítěte s odlišným mateřským jazykem, které se s českým jazykem doposud nesetkalo, je nutné snížit požadavky a cíle ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika*, zejména očekávané výstupy v podoblasti *Jazyk a řeč* tak, aby vždy odpovídaly individuálním potřebám dětí.

Očekávané výstupy podle RVP PV (2018) jsou tyto:

- správně vyslovovat,
- pojmenovat většinu toho, čím je dítě obklopeno,
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách,

- vést rozhovor,
- porozumět slyšenému,
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat,
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,
- popsat situaci,
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech,
- utvořit jednoduchý rým,
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.

1.5 Systém podpůrných opatření

Jakým způsobem se snažíme na úrovni povinného vzdělávání snižovat dopady, které mohou vzniknout na základě znevýhodnění?

„Vycházíme z toho, že dítě nemůže za to, v jakém sociálním prostředí se narodilo, a přinášíme mu systém podpůrných opatření.“ (Němec, 2018)

Děti s OMJ spadají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem „žáci“ platí i na úrovni mateřských škol. „Děti s OMJ patří do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a mají nárok na podpůrná opatření v závislosti na své jazykové schopnosti.“¹

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jsou podpůrná opatření členěna do pěti stupňů, v jednotlivých stupních jsou podpůrná opatření konkretizována. Jak zmiňuje [inkluzivniskola.cz](https://www.inkluzivniskola.cz), mateřská škola spolupracuje se Školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) a s rodiči.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. byla s platností ke dni 1. 1. 2020 aktualizována, pro děti s OMJ v mateřské škole došlo však jen k minimálním změnám, které uvádím blíže v textu u jednotlivých podpůrných opatření. Praktická část této bakalářské práce byla prováděna

¹ *Podpůrná opatření v MŠ – Podpůrná opatření při začleňování dětí s OMJ* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms> Poslední aktualizace: 2018-12-05 14:47, [cit. 16.12.2018].

ještě před aktualizací této vyhlášky, proto níže najdeme porovnání vyhlášky před aktualizací a po ní.

První stupeň podpůrných opatření mateřská škola poskytuje bez vyjádření ŠPZ, zároveň se jedná o jediný stupeň podpory, ve kterém mateřská škola nemá nárok na finanční prostředky. Jde totiž především o přizpůsobení organizace vzdělávání. Zvažují se pedagogické a didaktické postupy nad rámec třídního vzdělávacího programu. Zvažuje se úprava organizace vzdělávání, např. v zájmu dítěte lze jinak rozdělit skupiny dětí, aby dítě s OMJ lépe zapadlo. Může se zvážit úprava obsahu vzdělávání, tj. ne redukce obsahu, ale přizpůsobení obsahu a forem výuky potřebám dítěte, např. učí se základní pojmy v českém jazyce pomocí fotografií, obrázků, piktogramů atd. Neupravují se výstupy vzdělávání a není potřeba dokupovat speciální pomůcky. (Němec, 2018)

V příloze č. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. najdeme formulář pro vyplnění plánu pedagogické podpory (PLPP). Plán pedagogické podpory se vyplňuje ve chvíli, kdy je patrné, že dítě bude potřebovat vyšší formu podpory, tj. druhý nebo třetí stupeň podpůrných opatření, která je podmíněná doporučením z poradny. „Poradna bude pro vyšetření dítěte chtít podklady, tj. plán pedagogické podpory.“ (Němec, 2018) Aktualizací vyhlášky z roku 2020 se odstraňuje z přílohy č. 3 „zpracování plánu pedagogické podpory“.

Druhý a třetí stupeň podpůrných opatření – je nutné doporučení ŠPZ a informovaný souhlas zákonného zástupce. „ŠPZ dítě vyšetří, napíše zprávu pro zákonného zástupce a pro školu doporučení ke vzdělávání dítěte.“² Doporučení ke vzdělávání dítěte je pro školu závazné.

Na druhém a třetím stupni podpůrných opatření se opět objevuje úprava obsahu nebo forem vzdělávání. Navíc druhý a třetí stupeň podpůrných opatření již vyžaduje speciální učebnice a pomůcky, pedagogickou intervenci (v předškolním vzdělávání: 4x 15 minut výuky českého jazyka jako jazyka cizího/týden, nejvýše však 80 hodin), speciálně pedagogickou péči poskytovanou speciálním pedagogem školy a metodickou podporu ŠPZ. Důležité pro výuku cizinců je to, že se zde objevuje dotace na výuku českého jazyka nebo českého jazyka jako jazyka cizího. Stupně se liší rozsahem hodin vykonávaných činností.

² *Podpůrná opatření v MŠ – Podpůrná opatření při začleňování dětí s OMJ* [online]. Poslední aktualizace: 2018-12-05 14:47, [cit. 16.12.2018]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>.

Dříve bylo nutné předmět speciálně pedagogické péče zajišťovat při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin, aktualizací vyhlášky se nyní tato povinnost škrtá³.

Individuální vzdělávací plán (IVP) navrhuje/doporučuje ŠPZ jako podpůrné opatření, zpracovává ho škola, toto doporučení je závazné. IVP popisuje, v čem je práce s dítětem individuální, v čem se jeho výuka liší od výuky ostatních žáků.

Pedagogická intervence podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. slouží zejména tam, kde je třeba posílit vzdělávání žáka. Je to podpora, která je věnována dítěti nad rámec běžné podpory věnované všem dětem. Jde o individuální nebo skupinovou práci pedagogického pracovníka s dítětem, ve skupině je maximálně šest dětí. V aktualizované vyhlášce došlo ke změně v poslední větě v tomto odstavci: Primárně se počítá se skupinovou prací pedagogického pracovníka se žáky; „individuální práce pouze v případě, že pro žáka nelze využít skupinovou formu,“ přičemž maximálně je umožněno šest žáků ve skupině, ruší se práce s celou třídou⁴.

Na třetím stupni podpůrných opatření se objevuje i personální podpora. Může to být asistent pedagoga nebo další pedagogický pracovník, a to školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. se rozsah podpory stanovuje podle náročnosti podpory na jednoho žáka nebo skupinu žáků. Speciální pedagog či školní psycholog se doporučuje za předpokladu, že v mateřské škole je větší počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozsah podpory se nyní stanovuje podle náročnosti podpory na skupinu žáků. Na jednoho žáka pouze v případě, není-li ve třídě více žáků s potřebou činnosti asistenta pedagoga⁵.

Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. najdeme výčet speciálních učebnic a pomůcek, které mohou potřebovat děti s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Jsou to pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu, psací a rýsovací náčiní, speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka, knihy a encyklopedie pro rozvoj

³ MŠMT, 2016 *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online]. 2020, str. 27 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>.

⁴ MŠMT, 2016 *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online]. 2020, str. 27 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>.

⁵ MŠMT, 2016 *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online]. 2020, str. 34 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>.

všeobecného přehledu, pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností, pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí a didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj čtení, českého jazyka a matematiky. Většinu těchto pomůcek lze využít i v oblasti předškolního vzdělávání.

Tabulka č. 1 Příklady podpůrných opatření druhého a třetího stupně podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

| | Druhý stupeň podpůrného opatření | Třetí stupeň podpůrného opatření |
|-------------------------------|---|--|
| Úprava obsahu | Posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího: V předškolním vzdělávání: 4x 15 minut výuky českého jazyka jako jazyka cizího/týden, nejvýše však 80 hodin | Posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího: V předškolním vzdělávání: 4x 15 minut výuky /týden, nejvýše však 110 hodin |
| Pedagogická intervence | Rozsah: 1 hodina týdně individuální nebo skupinové práce Změna od 1. 1. 2020: 1 hodina týdně skupinové práce, individuální práce pouze v případě, že pro daného žáka nelze využít skupinovou formu ⁶ | Rozsah: 2 hodiny týdně individuálně nebo 1 hodina týdně práce se třídou a její vztahovou sítí Změna od 1. 1. 2020: 2 hodiny týdně se skupinou žáků, nelze-li žáka zařadit do již existující skupiny, je možné využít |

⁶ MŠMT, 2016 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020 [online]. 2020, str. 27 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>.

| | | |
|---------------------------|--|---|
| | | 1 h z této časové dotace na práci se třídou a její vztahovou sítí ⁷ |
| Personální podpora | | <p>Asistent pedagoga: v rozsahu úvazku od 10 do 30 hodin týdně, 0,25–0,75 úvazku</p> <p>Změna od 1. 1. 2020: V rozsahu úvazku od 9 do 27 hodin přímé pedagogické činnosti týdně, 0,25–0,75 úvazku⁸</p> <p>Speciální pedagog: v rozsahu 0,5 úvazku</p> <p>Školní psycholog: v rozsahu 0,5 úvazku</p> |
| Organizace výuky | | Využití speciálních učebnic a pomůcek |

Čtvrtý a pátý stupeň podpůrných opatření mohou děti čerpat, mají-li navíc např. zdravotní znevýhodnění. Mezi opatření patří např. snížení počtu dětí ve třídě, osobní asistent a další⁹.

⁷ MŠMT, 2016 *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online]. 2020, str. 38 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

⁸ MŠMT, 2016 *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online]. 2020, str. 34 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

⁹ *Podpůrná opatření v MŠ – Podpůrná opatření při začleňování dětí s OMJ* [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms> Poslední aktualizace: 2018-12-05 14:47, [cit. 16.12.2018].

2 Čtenářská gramotnost

Nejaktuálnější vysvětlení pojmu čtenářská gramotnost přináší mezinárodní šetření PISA 2018, Koncepční rámec čtenářské gramotnosti, zveřejněné na stránkách České školní inspekce. Tato definice vychází ze současných teorií čtení, zároveň bere na vědomí širokou škálu situací, ve kterých dnes lidé čtou. Čtení je považováno za „za vyvíjející se soubor znalostí, dovedností a strategií, který si lidé budují během celého života při interakci s vrstevníky, v širších sociálních vztazích i v rámci celoživotního učení“. (Potužníková, Janotová, Blažek, 2019, str. 9) Definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 zní následovně: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Potužníková, Janotová, Blažek, 2019, str. 9) Čtenářská gramotnost není pouze o schopnosti dekodovat text nebo reprodukovat ho nahlas, ale zahrnuje rozsáhlé spektrum kognitivních a jazykových dovedností od základní dovednosti čtení až po propojování významu textu s vlastními znalostmi o světě. Toto spektrum dovedností zahrnuje také metakognitivní dovednosti, které čtenář uplatňuje tehdy, když plánuje, kontroluje a upravuje své strategie při práci s textem, aby dosáhl určitého cíle. (Potužníková, Janotová, Blažek, 2019) Z definice vyplývá, že na porozumění čtenému textu mají vliv tři faktory: „Čtenář do čtení vnáší svoje osobní čtenářské vlastnosti, mezi něž patří například motivace, dosavadní znalosti, kognitivní schopnosti a dovednosti. Každá čtenářská aktivita je však zároveň závislá na vlastnostech textu, tedy na konkrétní podobě textu či textů, jež má čtenář v daném čase a na daném místě k dispozici. Texty se od sebe liší svým rozsahem, způsobem prezentace informací, složitostí použitého jazyka a podobně. Čtení je konečně závislé na vlastnostech úkolu, tedy na důvodech, kvůli nimž se čtenář textem zabývá.“ (Potužníková, Janotová, Blažek, 2019, str. 12) „Čtenářská gramotnost je také významnou součástí rozvoje dalších gramotností (přírodovědné, matematické, počítačové, mediální atd.).“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, str. 5) Kvalita čtenářské gramotnosti ovlivňuje kvalitu dalších základních gramotností.

2.1 Čtenářská pregramotnost

Rodina bývá zpravidla prvním místem, kde se dítě setkává s knihou. Dalším místem, kde k takovému setkání dochází, je mateřská škola. V mateřské škole se dítě ještě nesetkává s učebnicemi, jako tomu bude při vstupu do první třídy základní školy, ale už se učí pracovat s ilustracemi a textem. Díky knize u dítěte rozvíjíme čtenářskou pregramotnost.

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, str. 6) za čtenářskou pregramotnost považují „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i k jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“

Cílem rozvoje čtenářské pregramotnosti není naučit děti číst a psát, ale otevřít jim cestu k pozdějšímu uchopení a rozvoji vlastní čtenářské gramotnosti. Důležité je děti pro čtení motivovat, rozvíjet jejich vyjadřování, smyslové vnímání a psychické procesy, které s rozvojem čtení úzce souvisí. (Rybářová, 2019, str. 4)

2.2 Složky čtenářské pregramotnosti

Laufková (2018) na základě dokumentu České školní inspekce „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“ a postupů porozumění dle mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA uvádí šest složek čtenářské gramotnosti, které pojímají čtenářskou gramotnost z nejširšího pohledu a zahrnují v sobě jak aspekt hodnotový, postojový a volní (vztah ke čtení/čtenářství, sdílení svých čtenářských zážitků a zkušeností), tak aspekt znalostní a dovednostní, konkrétně: získávání informací, zpracování informací, aplikace, vysuzování a hodnocení, metakognice. Tyto složky jsou však vztaženy k žákům školního věku.

Rybářová (2016) ve své diplomové práci uvádí šest složek čtenářské pregramotnosti, které cílí přímo na žáky předškolního věku, a to: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace. Je vynecháno hodnocení, které je pro děti předškolního věku vzhledem k jejich kognitivnímu vývoji velice náročné, ale propojuje ho s vysuzováním, konkrétně: „i předškolní děti mohou vyvozovat na základě

textu závěry, text hodnotit, odhadovat, jak situace bude pokračovat.“ (Rybářová, 2016, str. 18)

Dále se liší ještě složka „doslovného porozumění“ (u Laufkové (2018) by odpovídalo složkám získávání a zpracování informací), Rybářová (2016) ji označuje za dovednost dekodovat text a porozumět mu, resp.: „Dítě ví, o čem je příběh, kdo je hlavním hrdinou, kde se odehrává, co se v něm stalo, dokáže na základě textu odpovědět na kladené otázky.“ (Rybářová, 2016, str. 18)

K naplňování těchto složek je nutné, aby dítě mělo zvládnuté určité dovednosti. Pro začínajícího čtenáře je nutná určitá pasivní a aktivní slovní zásoba, základy morfologie, syntaxe, pragmatiky či jazykového citu. Také je potřebná souhra základních mozkových funkcí: analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové, vizuální a akustické rozlišování (identifikace zvuků, odlišení různých slov; větší smysl pro detail, rozlišování tvarově podobných písmen, např. -m a -n); prostorová pravolevá orientace (vlevo – vpravo, nahoře – dole), časová orientace (pojmy jako „včera – dnes – zítra“ či porozumění sekvencím typu „před – za“ nebo „první – poslední“), sluchová a zraková paměť, smysl pro rytmus, schopnost slučovat jednotlivé složky myšlení a pohybové koordinace (hrubá i jemná motorika a grafomotorika). (Tomášková, 2015; Mertin a Gillernová, 2010) Aby dítě mohlo přečíst text a zároveň mu porozumělo, musí mít na určité úrovni rozvinuté výše uvedené schopnosti a určitou úroveň zralosti nervové soustavy, rozumové vyspělosti, řečových dovedností a schopnost se soustředit. Neméně významným činitelem je vlastní motivace dítěte ke čtení. (Havlíková, 2019, str. 13) – viz složky čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. „Aby děti významu textu lépe porozuměly, využíváme ilustrace, které text doprovázejí.“ (Havlíková, 2015, str. 19)

V praktické části této práce jsem tedy vycházela z následujících složek čtenářské pregramotnosti a předpokladů pro jejich rozvoj – s ohlédnutím na specifika dětí s OMJ:

- vztah ke čtení (práce s knihou, ilustracemi z knihy...),
- doslovné porozumění (kladení vhodných otázek k textu, práce s ilustracemi z knihy),
- analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové,
- vizuální a akustické rozlišování,
- zraková sluchová paměť,

- prostorová pravolevá orientace,
- pohybová koordinace (hrubá a jemná motorika, grafomotorika).

2.3 Program RWCT a metoda E-U-R

Mezi vhodné metody rozvíjející složky čtenářské pregramotnosti patří program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (*Reading and writing for critical thinking*, dále RWCT). Přestože je tento program, vedoucí žáka k aktivnímu učení, zaměřen především na primární a sekundární vzdělávání, můžeme jeho zásady použít i v předškolním vzdělávání. Jak již z názvu vyplývá, děti v mateřské škole prostřednictvím začleňování metod RWCT začnou „zaznamenávat své nápady, myšlenky, informace, které právě dostaly, a zároveň také informace číst, samostatně pracovat s obrazovými informacemi, vyhledávat potřebné, třídit, analyzovat, porovnávat, pracovat podle pokynů apod.“ (Rybářová, 2016, str. 39)

RWCT vychází z konstruktivistického pojetí učení, které respektuje mechanismy přirozeného učení a staví na třífázovém modelu učení, tzv. E – U – R, tedy Evokace, Uvědomění a Reflexe. Ve fázi evokace učitel zjišťuje vědomosti a prekoncepty žáků vztahující se k dané problematice, ve fázi uvědomění významu žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi a ve fázi reflexe žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti, čímž u žáků dochází k systematizaci informací – nové vědomosti zasazují do svých stávajících. (Zormanová, 2012)

V mateřské škole můžeme velmi dobře vyjít z tohoto konceptu aktivního učení. Při práci s knihou lze dobře respektovat třífázový model učení a dětem pokládat otázky před čtením (odpovídá fázi evokace), otázky v průběhu čtení (odpovídá fázi uvědomění) a otázky po čtení, které směřují děti k reflexi. Na tom staví i tzv. čtenářské kostky. Ty se osvědčily ve Čtenářských klubech na 1. i na 2. stupni ZŠ, ale využitelné jsou i v mateřské škole, jak uvádí Laufková, Najvarová a kol. (2019, str. 113): „Nejprve se hází kostkou, která obsahuje otázky před čtením (odpovídá fázi evokace, např.: „Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?“), následuje čtení příběhu, při kterém je možné házet kostkou několikrát (odpovídá fázi uvědomění, otázkami jsou např.: „Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém? / Jak myslíš, že příběh skončí?“), a na závěr se hází kostkou

s otázkami po čtení (odpovídá fázi reflexe, např.: „Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést? / Navrhni jiný konec příběhu. / Jak jinak by se příběh mohl jmenovat? / V čem se odlišuješ od hlavní postavy? / V čem se podobáš hlavní postavě?“). Na základě práce s knihou, předcítáním a házením kostkami, jsou děti motivovány k tomu, aby nad příběhem přemýšlely, efektivně se učí, prohlubují své porozumění textu a současně se baví.“

V průběhu všech těchto fází učení lze uplatnit i čtenářské strategie (viz kapitola 2.4), konkrétně jsem se je pokusila shrnout podle fází učení v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2 Čtenářské strategie používané během třífázového modelu učení RWCT

| | Cyklus učení | Strategie |
|-----------------|--|--|
| Před četbou | Evokace – vzbuzení zájmu, motivace dětí, aktivace jejich zkušeností, znalostí, představ | Propojování, předvídání |
| V průběhu četby | Uvědomění – porozumění klíčovým momentům v textu, odhad následujícího děje, uvědomění si hlavní myšlenky apod. | Propojování, vizualizace, předvídání, usuzování, hodnocení |
| Po četbě | Reflexe – závěrečné shrnutí, zhodnocení a uzavření četby | Propojování, usuzování, hodnocení, shrnování |

Tabulka byla vytvořena podle Wildové a kol., 2019.

2.4 Čtenářské strategie

Za čtení považujeme techniku hlasitého čtení a samostatné tiché čtení s porozuměním, přičemž umění čtení „vyžaduje zvládnutí celé řady dovedností a strategií a osvojení si čtenářských návyků a postojů.“ (Havlíková, 2019, str. 13–14) Jednou z účinných metod, jak dětem pomoci s porozuměním textu, je četbu vhodně přerušovat,

mluvit s dětmi a klást jim podnětné otázky. Musíme proto vědomě zvolit vhodné strategie porozumění textu. Tyto postupy v odborné literatuře nazýváme jako tzv. *čtenářské strategie*. „Tyto zprvu vědomé a plánované procesy se časem stávají natolik automatickými, že si je jedinec již neuvědomuje – staly se z nich čtenářské dovednosti.“ (Wildová a kol., 2019, str. 5)

Za vhodné členění čtenářských strategií, které odpovídá pedagogickým zásadám pro práci s dětmi předškolního věku, zejména požadavku na názornost, Rybářová (2016) považuje „předvídání, shrnování, hledání souvislostí (propojování), usuzování a vizualizaci“. (Rybářová, 2016, str. 51) Wildová a kol. (2019) mezi čtenářské strategie vhodné pro práci v MŠ řadí „kladení otázek, hledání souvislostí (propojování), vizualizace, usuzování, předvídání, shrnování a hodnocení“. (Wildová a kol., 2019, str. 6) U obou zdrojů jde o strategie, k jejichž osvojování není nutná dovednost číst a psát. Rybářová (2016) se také zmiňuje o strategii kladení otázek, u níž ve své diplomové práci zkoumá, zda je vhodná pro práci v MŠ, a zjišťuje, že ano. Wildová a kol. (2019) navíc zmiňují strategii hodnocení.

Tabulka č. 3 Čtenářské strategie vhodné pro práci v MŠ a jejich rozdělení (Wildová a kol. 2019, str. 6)

| | |
|---------------------|--|
| Kladení otázek | Vyjasňování si kdo, co, kdy, kde, jak apod. Čtenářská strategie podporující základní porozumění textu v jeho explicitní rovině. Je základem pro všechny další strategie. V předškolním věku klade otázky učitel. |
| Hledání souvislostí | Uvědomování si, jak text souvisí s tím, co znám, co jsem zažil, či s jinými texty. |
| Vizualizace | Vytváření smyslových představ na základě informací v textu (jak vypadá, voní, chutná, zní apod.). |
| Usuzování | Odhalování skrytých významů textu, odhalení souvislostí, které nejsou přímo vyřčeny. |

| | |
|------------|--|
| Předvídání | Odhadování dalšího vývoje na základě informací i skrytých významů. |
| Shrnování | Shrnutí všech zjištěných informací, vyjádření hlavní myšlenky příběhu. |
| Hodnocení | Zastávání hodnotícího stanoviska. |

Při rozvoji čtenářských strategií je u předškolních dětí důležitá „opora dospělého, kterou představují jím kladené otázky, a možnost sledovat myšlenkové pochody zkušenějšího, ať již učitele či dítěte“. (Wildová a kol., 2019, str. 6)

V průběhu všech fází učení (před, v průběhu a po čtení) lze uplatnit i čtenářské strategie (viz kapitola 2.3), konkrétně jsem se je pokusila shrnout podle fází učení v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4 Čtenářské strategie používané během třífázového modelu učení RWCT

| | Cyklus učení | Strategie |
|-----------------|--|--|
| Před četbou | Evokace – vzbuzení zájmu, motivace dětí, aktivace jejich zkušeností, znalostí, představ | Propojování, předvídání |
| V průběhu četby | Uvědomění – porozumění klíčovým momentům v textu, odhad následujícího děje, uvědomění si hlavní myšlenky apod. | Propojování, vizualizace, předvídání, usuzování, hodnocení |
| Po četbě | Reflexe – závěrečné shrnutí, zhodnocení a uzavření četby | Propojování, usuzování, hodnocení, shrnování |

Tabulka byla vytvořena podle Wildové a kol., 2019.

2.5 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole a práce s knihou

2.5.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v kurikulárních dokumentech

Rozvoj čtenářské pregramotnosti je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP PV). „Dítě ukončující předškolní vzdělání: ... ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.“ (RVP PV, 2018, str. 12)

Každá mateřská škola má podle RVP PV vypracovaný Školní vzdělávací program (ŠVP), ve kterém jsou uvedeny očekávané výstupy ve všech oblastech. Očekávané výstupy, neboli dílčí výstupy vzdělávání, jsou poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou pro děti v předškolním vzdělávání dosažitelné. (RVP PV, 2018, str. 14) Očekávané výstupy jsou uvedeny u jednotlivých vzdělávacích oblastí. V oblasti čtenářské pregramotnosti by měly být rozvíjeny očekávané výstupy uvedené v tabulce č. 5 (uvedený seznam však nepovažují za úplný):

Tabulka č. 5 Očekávané výstupy u jednotlivých vzdělávacích oblastí

| Vzdělávací oblast | Očekávaný výstup |
|-------------------------------------|--|
| Dítě a jeho tělo | <ul style="list-style-type: none">- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku |
| Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč | <ul style="list-style-type: none">- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)- sledovat a vyprávět příběh, pohádku |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - popsat situaci (skutečnou, podle obrázku) - sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech - projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu |
| Dítě a jeho psychika Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace | <ul style="list-style-type: none"> - přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje - zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi) - vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení - chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase - učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit |
| Dítě a jeho psychika Sebepojetí, city a vůle | <ul style="list-style-type: none"> - uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je - zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně) |
| Dítě a ten druhý | <ul style="list-style-type: none"> - porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad - přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem - odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná |
| Dítě a společnost | <ul style="list-style-type: none"> - vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (řící, co bylo zajímavé, co je zaujalo) |
| Dítě a svět | <ul style="list-style-type: none"> - osvojovat si elementární (základní) poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, |

| | |
|--|---|
| | zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi |
|--|---|

V rámci čtenářské pregramotnosti učitel u dítěte podporuje dílčí vzdělávací cíle:

Tabulka č. 6 *Vzdělávací cíle u jednotlivých vzdělávacích oblastí*

| Vzdělávací oblast | Vzdělávací cíle |
|---|--|
| Dítě a jeho tělo | <ul style="list-style-type: none"> - zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace ruky a oka) - rozvoj a užívání všech smyslů |
| Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč | <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) - rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu - osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka |
| Dítě a jeho psychika Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace | <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání - osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda) - vytváření základů pro práci s informacemi |
| Dítě a ten druhý | <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj kooperativních dovedností |
| Dítě a svět | <ul style="list-style-type: none"> - vytváření elementárního povědomí o kulturním prostředí |

S pomocí konkrétních očekávaných výstupů je v rámci integrovaných bloků stanovena vzdělávací nabídka uvedená v tabulce č. 7 (uvedený seznam však nepovažuji za úplný):

Tabulka č. 7 Vzdělávací nabídka u jednotlivých vzdělávacích oblastí

| Vzdělávací oblast | Vzdělávací nabídka |
|---|---|
| Dítě a jeho tělo | <ul style="list-style-type: none"> - smyslové a psychomotorické hry - konstruktivní a grafické činnosti |
| Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč | <ul style="list-style-type: none"> - artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti - společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.) - komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv - samostatný slovní projev na určité téma - poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů - vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo - přednes, recitace, dramatizace, zpěv - grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen - prohlížení a „čtení“ knížek - hry a činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest - činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika) |
| Dítě a jeho psychika Poznávací schopnosti a funkce, představivost | <ul style="list-style-type: none"> - řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant - hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti (mechanické a logické, obrazné a pojmové) |

| | |
|---|---|
| a fantazie, myšlenkové operace | <ul style="list-style-type: none"> - činnosti zaměřené na vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.) - činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce) - hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině - činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, běžnými proměnami a vývojem a přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod. |
| Dítě a jeho psychika Sebepojetí, city a vůle | - sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte |
| Dítě a ten druhý | <ul style="list-style-type: none"> - běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým - četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením |
| Dítě a společnost | <ul style="list-style-type: none"> - tvůrčí literární činnosti podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a třibení vkusu - receptivní literární činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů) - setkávání se s literárním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě |
| Dítě a svět | <ul style="list-style-type: none"> - práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií - kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování) |

Mezi konkrétními činnostmi směřujícími k předčtenářským dovednostem se může

objevit vyprávění pohádky podle obrázků, skládání obrázků podle časové posloupnosti děje, vyhledávání v knize, pohybová hra k určitému tématu. Dle Havlínové (2015, str. 18) sem dále patří: „rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, porozumění, poslech) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvní projev, vyjadřování), rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu, osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka.“

Podle Kořátkové (2013) by měl pedagog k získání informací o aktuálním stavu rozvoje dítěte v různých oblastech a o jeho individuálních potřebách a zájmech vycházet z pedagogické diagnostiky. Na základě diagnostiky může učitelka kvalitněji a individuálně volit obsah předškolního vzdělávání a metody výchovně vzdělávací práce.

2.5.2 Metody práce s knihou

Metody práce s knihou se vztahují k vzdělávacím procesům. Metody výchovně vzdělávací práce můžeme pro větší přehlednost rozdělit na metody podpory výchovného působení a metody podpory vzdělávacího působení. „V praxi se většinou různě doplňují, navazují na sebe a slévají se.“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 52)

Následující vzdělávací metody, které uvádí Kořátková (2013), je možné použít pro práci s knihou: slovní metody, dialogické metody, metody práce s textem, metody názorné a demonstrační, metody praktické, metody s myšlenkovými operacemi, metody inscenační a situační, metoda didaktické hry a metoda projektová.

Mezi slovní metody Kořátková (2013, str. 55) řadí: „vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání postupu nebo pravidel hry, slovní provázení činností.“

Metody rozhovoru mohou mít objasňující, opakující či procvičující funkci. Rozhovory dávají dětem možnost ptát se a aktivně něco sdělovat, pedagogovi dávají možnost směřovat k cíli vzdělávací činnosti. (Průcha, Kořátková, 2013)

Metody práce s textem jsou součástí metod slovních a jejich základním cílem je přínos pro čtenářskou pregramotnost. Dítěti je předkládán obrazový materiál, pedagog pracuje s výběrem doprovodného textu. Pro rozšíření slovní zásoby a porozumění originálního textu zvolí pedagog práci s textem uměleckého zaměření, např. tedy s pohádkou

nebo příběhem. To je zdrojem pro další práce s textem v podobě postupného čtení. Pedagog po určitém úseku předčítaného textu může dětem klást otázky. Děti se k tomu mohou aktivně vyjadřovat. (Průcha, Kořátková, 2013)

Názorné a demonstrační metody zahrnují přímé pozorování předmětů, jevů, situací nebo metody práce s knižními ilustracemi. Dítě má možnost sledovat činnost, kterou uskutečňuje pedagog, a případně ho napodobovat. (Průcha, Kořátková, 2013)

Metody praktické představují nabídku a realizaci pohybových dovedností, plošného a prostorového výtvarného vyjádření i nácviku běžných praktických dovedností (lepení, modelování). (Průcha, Kořátková, 2013)

Metody s myšlenkovými operacemi spočívají ve srovnávání, řazení, skládání podle určitých návodů a kritérií. Spadají sem i metody diagnostické – vstupní a výstupní. (Průcha, Kořátková, 2013)

Metody situační a inscenační jsou dětem blízké, protože využívají prožitků a zájmů vzniklých v reálných životních situacích. Patří sem metoda navození situací ze života. Tato situace dává dětem možnost zpracovat ji formou herní (inscenační) metody. (Průcha, Kořátková, 2013)

Metodika didaktické hry zahrnuje přípravu her a herních situací s promyšleným vzdělávacím cílem. Aktivita přes potenciál hry je dítěti v předškolním věku velmi blízká. Didaktické hry mohou mít základ v individuálním provedení a pedagog může být v pozici přímé účasti. Didaktická hra by měla splňovat alespoň v několika aspektech znaky hry (spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role), pokud má pro děti zůstat hrou. (Průcha, Kořátková, 2013)

„Metody jsou vybírány především na základě cílů zvolených pro výchovně vzdělávací působení.“ (Průcha, Kořátková, 2013, str. 58) Prostřednictvím práce s knihou je dítě rozvíjeno v oblasti komunikativní, ale také citové, mravní, hodnotové a dalších oblastech.

Práci s knihou totiž mohou v mateřské škole doprovázet jazykové aktivity na rozvoj, osvojení a procvičení slovní zásoby: je možné využít ilustrace z knih; děti si mohou hrát se slovy z příběhů, básní, říkadel, mohou je hláskovat, vyhledávat slova začínající na stejnou hlásku, dělit slova do slabik, rytmizovat je; využít můžeme také poslechový/kreslený diktát, kdy využijeme obrázky postav, věcí, zvířat z příběhů, a dětem diktujeme informace

o umístění obrázku. Velmi žádoucí je zapojovat hudební, výtvarné a pracovní aktivity. Patří sem i předmatematické činnosti, které můžeme rozvíjet, když děti necháme vyprávět příběh podle obrázků a hledáme dějovou posloupnost, nebo když si povídáme o tom, kdo přišel první, kdo poslední, kdo za kým stojí (např. v pohádce O veliké řepě). Prostřednictvím naučných knih a encyklopedií rozvíjíme nejen slovní zásobu dětí, ale učíme je respektu a ohleduplnosti k druhým, k životnímu prostředí i planetě Zemi.

2.5.3 Metody práce s knihou pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku

Nejzákladnějším principem pro práci s žáky s OMJ je práce se slovní zásobou a frázemi. (Špačková a kol., 2019) Při plánování a tvorbě vzdělávacího obsahu jde o zohlednění potřeb každého člena třídy, tedy i potřeb dětí s OMJ, aby byly maximálně podporovány jazykové dovednosti.

V rámci aktivit v MŠ může pedagog poskytovat jazykovou podporu dětem s OMJ v průběhu celého dne, při skupinových činnostech či individuálně. Přičemž výhodou individuální práce je, že „čas věnovaný jen jednomu dítěti lze plně přizpůsobit jeho jazykové úrovni, potřebám, povaze i aktuální náladě.“ (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2016, str. 113)

Metodická doporučení pro jazykovou podporu dětí s OMJ, které uvádí META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů (2016), jsou: organizace, plánování, motivace dítěte, činnosti a materiál. Pro práci s knihou je možné použít především metody pro práci s motivací, činnostmi a materiály. Kniha může být v mateřské škole chápána jako motivující prvek pro další činnosti, které děti rozvíjí v jednotlivých oblastech, nebo se sama „práce s knihou“ může stát samostatnou aktivitou – prohlížením, předčítáním, vyprávěním.

Při plánování vzdělávacího plánu bychom měli vycházet z jazykových potřeb dítěte a navázat na to, co dítě již umí. „Je vhodné např. probrat s dítětem slovní zásobu spojenou s aktuálním tématem.“ (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2016, str. 114)

Motivace: Zajímavou náplň pro dítě připravíme, když budeme při motivaci vycházet z jeho zájmů a zapojíme jeho oblíbené činnosti. Mezi známé a oblíbené materiály dítěte patří např. kniha, která zároveň funguje jako názorná pomůcka. „Neznalost jazyka

v dítěti vyvolává nejistotu a ostych.“ (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2016, str. 115) Je tedy na místě dítě srozumitelným způsobem povzbuzovat, chválit a oceňovat.

Činnosti: Podle stanoveného cíle a jazykové diagnostiky volíme konkrétní typ činnosti. Při individuální práci s dítětem je ideální rozhovor, povídat si můžeme nad knížkou nebo obrázkem. Můžeme také hrát různé hry nebo vytvářet modelové situace – použít reálné situace. Výtvarné činnosti můžeme také propojit s rozhovorem a jazykovým rozvojem. Některé děti potřebují zapojit pohyb. Metoda zvláště vhodná pro malé děti, které neumí číst, je „metoda založená na propojení jazyka s pohybem: Metoda *Total Physical Response* (TPR)“ (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2016, str. 117) Jde o spojení cizího výrazu (v našem případě v českém jazyce) a určité pohybové reakce. Díky tomu je možné snadno porozumět základním pokynům, např.: „Vezmi si tužku! Ukaž mi...! Podej mi...! Polož na...!“

Materiál: Vhodný materiál je takový, který máme k dispozici v MŠ: knížky, leporela, obrázky, kartičky, předměty, hračky, modelína, pracovní listy.

Velmi se osvědčilo dle Neaum (2012) používání říkanek, básní, písni apod., které si děti velmi rychle a snadno osloví a reprodukují je – v pochopení obsahu jim může pomoci propojení s pohybem, neverbální komunikací.

2.6 Metodické a výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku

Metodickými a výukovými materiály je rozuměn konkretizovaný postup a využívání jednotlivých metod v pedagogické práci, která je zaměřena na podporu čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, jinými slovy jak mají pedagogové postupovat při rozvoji jazykových dovedností dítěte předškolního věku s odlišným mateřským jazykem prostřednictvím práce s knihou.

Metodickými materiály pro děti s OMJ v předškolním věku se u nás zabývá především organizace Meta, o.p.s., která doporučuje následující materiály:

- Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.

Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf.

Tato metodická příručka odkazuje také na možnost využití učebnice Domino od autorky Svatavy Škodové, která je sice vhodná pro 1. stupeň ZŠ, ale dá se přizpůsobit i potřebám předškolních dětí;

- Nápadníček aktivit pro MŠ – činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s OMJ.
Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/napadnicek-aktivit-pro-ms/>;
- Pracovní listy pro nečtenáře.
Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj/pracovni-listy-pro-nectenare>.

Dalšími materiály, které lze využít, jsou např.:

- Projekt OP VVV zabývající se podporou pregramotností v předškolním vzdělávání. Projekt nabízí i metodiku pro rozvoj předčtenářských dovedností či materiály vhodné pro pedagogickou diagnostiku.
Dostupné z:
https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Metodika_OPVVV_SC1.pdf;
- Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program od Olgy Zelinkové – v knize je spousta námětů na aktivity pro rozvoj zrakové a sluchové percepce a komunikačních dovedností;
- Domino – Český jazyk pro malé cizince 1 – materiál, který doporučuje MŠMT pro začínající čtenáře na 1. stupni základních škol. Materiál není prvotně určen pro děti v mateřské škole, ale lze ho pro práci s nimi využít;
- Karty KIKUS – jedná se o metodiku výuky jinojazyčných dětí v mateřské škole, komplexní výukový program, jehož prostřednictvím se děti učí jazyky hrou v malých skupinkách¹⁰;
- Logico Primo – učební pomůcka určená pro děti ve věku od 3 do 6 let, vhodná zejména pro individuální osvojování jemné motoriky, zrakového a prostorového vnímání tím, že dítě řeší zadané úkoly na kartách (lze využít celou řadu témat) v rámečku prostřednictvím barevných knoflíků. Děti si samy mohou zkontrolovat i správné řešení;

¹⁰ Metodika dostupná zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/kikus>, citováno 11. 7. 2020.

- Povím ti, mamí – didaktická hra pro děti od 3 let, která rozvíjí chápání časové posloupnosti a logiky tím, že dítě sestavuje čtyři karty za sebou tak, aby vznikl logický příběh. Kromě toho, že se dítě učí chápat časovou posloupnost, zdokonaluje si vyjadřovací schopnosti, rozvíjí představivost, postřeh a schopnost vizuální analýzy;
- Časopis Kamarádi – jedná se o časopis pro vícejazyčné děti a multikulturní výchovu zaměřený na děti, které pocházejí z jazykově smíšených rodin, z národnostních menšin, mají zahraniční kořeny nebo se učí a komunikují vedle češtiny také v dalším jazyce. Je unikátní svojí multijazyčností – v časopise se píše jazyky všech oficiálních národnostních menšin na území ČR. Dokonce je zde zastoupeno i regionální těšínské nářečí „po našimu“. Komunikačním jazykem je čeština, obsahuje také texty k poslechu¹¹. I když je časopis určen pro žáky základní školy, některá cvičení, informační texty či texty k poslechu je možné využít i při práci v mateřské škole.

Některé materiály vhodné pro práci s dětmi s OMJ jsem čerpala z diplomové práce *Poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku* Terezy Polákové. Další vhodné materiály jsou shrnuty v Příloze č. 1 zmiňované diplomové práce.

¹¹ Texty k poslechu: <https://www.zaedno.org/casopis/2020/kamaradi-2-2021>; webová stránka časopisu: <https://www.zaedno.org/casopis/o-casopisu>.

II. Praktická část

3 Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo prostřednictvím akčního výzkumu podpořit rozvoj čtenářské pregramotnosti, zejména rozvoj slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u dvou konkrétních dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem z různých jazykových rodin, ověřit využívané metody práce a vyhodnotit výsledky realizovaných intervenčních aktivit.

4 Metodologie výzkumu

4.1 Design výzkumu a výzkumné otázky

Pro svou práci jsem volila design akčního výzkumu, který je zaměřen jen na malý zkoumaný vzorek a výsledky se vztahují jen ke konkrétní zkoumané skupině, výsledky se tedy nedají aplikovat nebo zobecnit pro jiné výzkumné vzorky. Dle Janíka (in Maňák, Švec, 2004) je jeho cílem přispět ke zlepšení praxe za pomoci získaných konkrétních poznatků o konkrétním problému. Susman (1983) a Whithead (1983, in Nezvalová, 2003) předkládají jeho pět fází. Na začátku je nutné identifikovat problém. Následně se navrhnou možná řešení a konkretizují činnosti k řešení problému. Po této fázi přichází vyhodnocení výsledků a shrnutí zjištěného, vyhodnocení úspěšnosti. Podle tohoto modelu jsem ve svém výzkumu postupovala – viz podkapitola 4.4. Vzhledem k cíli výzkumu této bakalářské práce jsem volila kvalitativní design akčního výzkumu a stanovila si následující výzkumné otázky:

- V jakých oblastech rozvoje slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu nastal u vybraných dětí posun?
- Jaké aktivity k rozvoji slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu se u vybraných dětí nejvíce osvědčily?

4.2 Metody sběru dat

Vzhledem k cíli výzkumu a výzkumným otázkám jsem volila následující metody sběru dat:

- diagnostický test (pretest a posttest, abych byla schopna zjistit, v jakých oblastech rozvoje slovní zásoby a porozumění mluvenému textu se děti zlepšily, ačkoliv jsem si vědoma přirozeného jazykového vývoje dětí), akční výzkum trval dva semestry, v prvním semestru byl použit diagnostický materiál na zjištění slovní zásoby, ve druhém semestru byl použit diagnostický materiál především na zjišťování zrakové a sluchové percepce, prostorové a pravolevé orientace atd.;
- strukturované pozorování dítěte s využitím pozorovacího archu;
- rozhovor s dítětem.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro svou bakalářskou práci a její praktickou část jsem si zvolila jako výzkumné prostředí dvě mateřské školy. MŠ Křejského, jelikož tato mateřská škola spolupracovala na Akčním výzkumu. A Dětské studio Žofka, jelikož je to místo, kde pracuji. Obě mateřské školy mají společné následující: nacházejí se na území České republiky – v Praze, jedná se o mateřskou školu, MŠ navštěvuje alespoň jeden žák s OMJ. Výzkumným vzorkem jsou dvě děti, z každé MŠ jedno. Obě děti mají společné následující: jsou to dívky v předškolním věku, chystají se v září nastoupit do první třídy základní školy v České republice a mají odlišný mateřský jazyk.

Jana:

Navštěvuje MŠ Křejského, která má pět tříd. Dívka Jana dochází do třídy Berušky, kde je 26 dětí ve věku 3–6 let. Jana má ve třídě dvě nejlepší kamarádky (dívky, dvojčata). Je zvyklá na pravidelný režim. Předvídá, co bude následovat, a vše dělá ráda. Drobné změny v pokynech někdy nezaznamená okamžitě, ale po chvíli sama vyhledává oční kontakt s učitelkou a reaguje na pokyny, nebo sleduje ostatní děti, co dělají, a opakuje po nich.

Kreslíme společný obrázek (Obrázek č. 1): Začala jsem si při volné hře s dívkami u stolečku povídat, všechny mi chtěly něco říct, Jana nás sledovala, neříkala nic, ale účast byla poznat z očních kontaktů a mimiky těla. Začala jsem si kreslit obrázek, mluvila jsem na Janu, že kreslím vložky a podala jsem jí pastelku s tím, jestli mi chce taky nakreslit vložky. Zeptala jsem se jí, jakou barvu má pastelka. Jana odpověděla: „Modrá.“ Obešla stůl a začala přikreslovat vložky do mého obrázku, podepsala se do rohu papíru. Přikreslila jsem sněhuláka na sněhu, ona udělala jednoho sněhuláka vedle mého. Povídaly jsme si s dívkami, co to kreslíme. Jana dodělala ještě kytičky. Ptala jsem se, jestli kytičky kvetou, když je venku zima, neodpověděla, usmála se a přikreslila další. Potom dokreslila trávu podél dolního okraje papíru. Povídala jsem si před Janou s dívkami, že tráva může v zimě pod sněhem spát.

Jana umí: pozdravit, rozloučit se, poděkovat, rozumí základním instrukcím. Zvládá základní barvy a čísla do deseti. Pokud si je jistá, říká slova nahlas, někdy vyhrkne. Pokud si není jistá, mluví potichu. Rozumí pokynům jako podej, pojď sem, přines, polož, skákej... běžné pokyny v MŠ. Při stupňování pokynů od jednoduchých ke složitějším,

např. při pohybové hře, se ztrácí, ale je klidná. Snaží se opakovat po ostatních, nebo čeká, až ostatní dohrají, a těší se na další aktivitu.

Paní učitelka Petra Janu učí češtinu pomocí výukových kartiček *flashcards*, které dříve používala pro výuku angličtiny. Jana umí slova: čepice, panenka, jablko, auto, ryba, ruka, tužka (na obrázku jsou pastelky, paní učitelka pracuje na rozeznání pastelek od tužky), kačena, šaty, kočka, strom (Jany značka je strom), žába, pes.

Paní učitelka také pracuje s obrázky z edukativní hry TO ZNÁM. Jana sama pojmenuje banán, jablko, dort, s pomocí první slabiky pojmenuje hrušku a s pomocí zopakuje mrkev. Dále z obrázků sama vybere, co zná, a sama pojmenuje slova: „pes“, „ryba“, „židle“, „kolo“, „strom“, „boty“, „kalhoty“, „auto“, „slepice“, „mléko“, „kočka“, „tužky“ (na otázku učitelky: „A jak je to jinak?“ dodá: „Pastelky,“) „sešit“, „lod“.

Výslovnost není správná, paní učitelka slova po Janě vždy zopakuje dobře, aby je Jana ještě jednou slyšela, ale nechce po ní opravu. Jde o to, že si Jana začíná být jistější v tom, co vůbec vysloví. Někdy potřebuje naznačit první slabiku.

Hodně slov se také Jana naučí při volných hrách s dětmi. Děti vědí, jak mají na Janu mluvit, a např. ji zkouší z barev, učí ji slova, ukazují předměty ve svém okolí a pojmenovávají je. Podle paní učitelky je Jana se svojí jazykovou výbavou přibližně na úrovni tříletého dítěte.

Mám z celého dne dojem, že Jana se mnou komunikovat chce, spoustu věcí mi může rozumět, ale odpoví mi jenom názvy barev, zvládne počítat a pozdravíme se. Na základě toho si vytvořím vlastní diagnostický materiál zjišťující úroveň slovní zásoby.

Maruška:

Maruška navštěvuje Dětské studio Žofka, kde se přes den sejde max. 15 dětí. Maruška navštěvuje dětské studio denně. Ráda se zapojuje do složitějších aktivit, je spolehlivá, rozumná, mile pomáhá ostatním dětem, užívá si pozornost ostatních, je společenská, nebojí se zasáhnout při nedorozumění, nebojí se sama požádat o radu, sama se staví do role partnera, dokáže vyjít s každým, i když některé děti preferuje.

Jak vypadá den s Maruškou: Kvůli nemoci se omluvila většina dětí, je nás ve třídě celkem pět, a nemá tedy smysl pokračovat v týdenním plánu. Domlouvám se s dětmi, že si uděláme pěkný výlet. Maruška se mnou zodpovědně řeší, co zabalíme do batohu. Ptá se, jak

pojedeme daleko, jak se dostaneme k vlaku, čím pojedeme nejdřív, jak se jmenuje vlaková zastávka, ze které jedeme, a jak se jmenuje zastávka, na kterou jedeme. Jedeme tramvají na Nádraží Vršovice a odtud jednu zastávku na Hlavní nádraží. Nemáme čas na delší výlet, proto se chystáme pouze projít po nádraží, pozorovat vlaky a jet zase zpátky. Maruška se po příjezdu na Hlavní nádraží ptá: „A kam tady půjdeme?“ Ukazují dětem klavír, na který právě někdo hraje, strop Fantovy budovy a z prvního nástupiště pozorujeme krásné rychlovlaky. Marušku zajímá i to, že vlaky z předních nástupišť jezdí daleko, zjišťuje, že až do Rakouska, Německa nebo Francie. Potom se zajímá, kam jezdí ty vlaky ze zadních nástupišť. Vyprávím jí, že tyto vlaky jezdí spíš kolem Prahy nebo jenom po České republice. Marušku to zajímá, ostatní mladší děti mají z projíždějících vlaků legraci. Když říkám, že už musíme jet zase zpátky, Maruška se ptá, z jakého nástupiště pojedeme a přichází na to, že je to to samé, na které jsme předtím přijeli. Dvouletý kluk už nejde tak čile, беру ho za ruku, Maruška se ujímá tříleté holčičky a ujišťuje se, že jdeme až na poslední nástupiště, ukazuje směr, jakým máme jít, a nahlas čte číslovky nástupišť. Má radost z uplatnění znalosti číslovek v praxi. Po návratu do dětského studia s Maruškou vedu rozhovor nad obrázkem (Obrázek č. 2), který nakreslila do třídní kroniky jako záznam z našeho výletu. Odpovědi zapisuji přímo do obrázku.

Odpovědi:

Já: „Víš, jakým dopravním prostředkem jsme dneska jeli na výlet?“

Maruška: „Jo, tam, kde byly ty tramvaje.“

Já: „Jeli jsme i tramvají, ano. A jeli jsme ještě něčím?“

Maruška: „Jo, ale já nevím.“

Já: Pamatuji si, že se Marušce moc líbil jeden červený vlak, povídali jsme si o něm na nástupišti. „Jak se ti líbil ten červený...“ Mimikou naznačuji, že jako odpověď očekávám jedno konkrétní slovo.

Maruška: „Jo, ale já si nevzpomenu, jak se to řekne.“

Já: „Jeli jsme tramvají a potom vlakem. Je to vlak. Nakreslila bys mi cestu vlakem, nebo co tě cestou zaujalo?“

Maruška: „Ale já neumím kreslit vlaky. Byl tam tunel, tak to bysme tam nakreslili tunel.“
(Hlásky -ř a dlouhé -í Maruška skutečně vyslovila, nejde o překlep.)

Maruška se sama podepsala rusky a vysvětlila mi, že se podepisuje „Máša“. Má tuhle verzi jména ráda.

Když Maruška dokreslila obrázek a podepsala se, popsala mi, že cestou viděla trávu kolem kolejiště i v kolejišti a jeli jsme kolem domů. Abychom něco napsaly do kroniky, pokládala jsem Marušce další otázky. Z jejích odpovědí jsem utvořila věty.

Zaujala mne Maruščina odpověď na otázku, kolik vlaků jsme viděli. („Nevím, kolik jich bylo. Já jsem je nepočítala.“) Maruška věděla, že vlaků bylo hodně, ale taková odpověď by ji samotnou neuspokojila. Nechtěla si číslo ani vymyslet. Maruška dokáže odpovědět upřímně. Ví, že nemusí na všechno odpovědět „správně“. Podobně Maruška působí, i když se na něco ptá. Nestydí se zeptat a ráda se něco dozví.

Maruška umí: velmi dobře se dorozumí na základních věcech. Pokud nezná nějaké slovo, doptá se, nebo naformuluje větu jinak. Uskakuje v koncovkách, ale nijak to nebrání hladké domluvě. V dětském studiu Marušku nevnímáme jako dítě s OMJ.

Na základě zjištěného začnu s diagnostickým materiálem zjišťujícím úroveň slovní zásoby i u Marušky.

4.4 Popis výzkumu

Před samotným výzkumem jsem oslovila rodiče cílové skupiny dětí a požádala je o souhlas s provedením výzkumu (Příloha č. 1).

Cílovou skupinou je dítě předškolního věku s odlišným mateřským jazykem (Jana) – konkrétně vietnamštinou, tedy asijským jazykem, a dítě předškolního věku s odlišným mateřským jazykem (Maruška) – konkrétně ruštinou, tedy slovanským jazykem. Nejprve jsem provedla diagnostiku sledovaných dívek (zjištění jejich počátečního stavu slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu), a to formou pretestu. Na základě těchto zjištění jsem upravila cíl aktivit vzhledem k nízkému rozvoji slovní zásoby u sledovaného dítěte Jany – jednalo se tedy o identifikaci problému, na jehož základě následoval návrh vhodných činností a aktivit vedoucích k naplnění cíle, žádoucímu stavu. Díky těmto aktivitám jsem rozvíjela složky čtenářské pregramotnosti tak, jak jsem je vymezila v kapitole 2.2.

Následovala realizace celkem 17 aktivit, které měly za cíl podpořit rozvoj slovní zásoby, porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u Jany a Marušky, tedy dětí na různé úrovni osvojení odlišného mateřského jazyka z různých jazykových rodin prostřednictvím budování základů pro rozvoj složek čtenářské pregramotnosti.

Protože jsem na základě pretestu došla k závěru, že zejména Janina slovní zásoba není dostatečná, rozhodla jsem se činnosti vztahované na práci s knihou rozšířit o další hry a činnosti (Kimova hra, Doběhni k..., Přiřaď...), které by Janě pomohly osvojit si základní slovní zásobu – proto jsem se částečně odchýlila od cíle této bakalářské práce, která měla být zaměřena na rozvoj slovní zásoby a porozumění předčítanému textu prostřednictvím práce s knihou.

Při realizaci jsem využila speciálně vytvořené pracovní listy, využila jsem knihu Gruffalo¹², práci s ilustracemi a konkrétními předměty. Dále jsem využila vzhledem k vývojovým specifikům daného věku i kooperaci ve dvojici a pohybovou hru.

Po této fázi jsem provedla vyhodnocení výsledků (realizovala posttest, abych zjistila posun u dívek – Jany a Marušky – ve sledovaných dovednostech) a vyhodnotila úspěšnost mnou realizovaných činností.

¹² Kniha Gruffalo byla v případě Jany zvolena proto, že hlavní hrdinkou knihy je myška a v Janině třídě je třídním maskotem právě plyšová hračka myška – Jana tedy postavu důvěrně zná.

5 Realizace akčního výzkumu

Na začátku výzkumu je velmi důležité zjistit současné jazykové znalosti a jazykové kompetence dítěte s OMJ. K dispozici jsem měla několik diagnostických materiálů poskytnutých mentorkou akčního výzkumu v rámci projektu OP VVV SC1: Akční výzkum. Abych věděla, jaký použít diagnostický materiál, zaměřila jsem se nejprve na strukturované sledování dítěte, které je popsáno v kapitole Charakteristika výzkumného vzorku (viz kapitola 4.3).

5.1 Pretest č. 1, zaznamenání výchozího stavu

Úvod k pretestu

Připravila jsem diagnostický list (Příloha č. 2) vycházející ze slov, která jsou použita v knize Gruffalo, jež vyšla v roce 2017 v nakladatelství Svojtka. Diagnostický list je rozdělen do tří částí. První část je zaměřená na názvy potravin objevujících se v knize Gruffalo. Druhá část je zaměřená na podstatná jména, na která si lze ukázat v ilustracích. Úplně jsem vynechala slova jako „jedovatý, kolenatý, strašlivý, syknout, žasnout, prohlásit“ – ta mi přijdou velmi složitá, abstraktní, a především pro Janu příliš vzdálená a těžko uchopitelná. Protože jsem plánovala poslat hlavní postavu – myšku na nákup, zařadila jsem do třetí části podstatná jména potravin a zařadila jsem i nadřazené slovo „potraviny“. Snažila jsem se nepoužívat zdvojnásobky.

5.1.1 Aktivita č. 1 – Pretest

Jana bude diagnostický list plnit z velké části pomocí hraček ovoce a zeleniny z obchůdku, který mají ve školce (Obrázek č. 3 a 4), z menší části budou tyto hračky doplněny skutečnými potravinami.

Maruška bude diagnostický list z velké části vyplňovat podle obrázků potravin (Obrázek č. 5–8), z menší části budou tyto obrázky doplněny skutečnými potravinami.

Jana:

Záznam odpovědí na všechny části pretestu u Jany najdeme v Příloze č. 3. Jana v první části pretestu aktivně vysloví jedno slovo. Ukáže na tři slova. Ostatní slova Jana buď nezná, nebo si jimi není jistá, a proto je neukáže.

Ve druhé části pretestu Jana aktivně vysloví tři slova. Ukáže na 13 slov. Ostatní slova Jana buď nezná, nebo si jimi není jistá, a proto je neukáže.

Z tabulky vyplývá, že Jana více slov ukáže, než vysloví. Podle paní učitelky Petry si Jana nemusí být tak jistá, a proto toho ukáže nebo vysloví méně. Myslím si, že se přede mnou mohla trochu stydět, i když spolupracovala.

Ve třetí části pretestu je označeno, jaké potraviny Jana poznala sama a s jakými potravinami/slovy potřebovala dopomoci, tentokrát jsem nechtěla, aby slova vyslovovala – šlo o zjišťování pasivní slovní zásoby.

Jana samostatně poznala a podala třináct slov. Potřebovala dopomoci s dvanácti slovy.

Maruška:

Záznam odpovědí na všechny části pretestu u Marušky najdeme v Příloze č. 4.

V první části pretestu Maruška aktivně vysloví čtyři slova. Ukáže na tři slova. Na jedno slovo si Maruška nevzpomene, ale ví, že ho už někdy aktivně používala.

Ve druhé části pretestu Maruška aktivně vysloví 14 slov. Pět slov nevysloví ani neukáže. Jedno slovo nevysloví, ale ukáže.

Ve třetí části pretestu Maruška aktivně vysloví 15 slov. Nevysloví ani neukáže sedm slov. Tři slova nevysloví, ale ukáže.

Z tabulky vyplývá, že Maruška většinu slov vysloví.

5.2 Realizace a dokumentace intervenčních aktivit

5.2.1 Aktivita č. 2

Cíl: Zaměřit se na rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby – u Jany. Podpora čtenářských dovedností – u Marušky.

Pomůcky: Kniha – Gruffalo, 2017

Aktivita: Přečíst si knihu, pojmenovávat obrázky = opakování slovíček – u Jany.
Příběh je poutavý, vhodný pro využití čtenářských strategií předvídání a usuzování.

Jana:

Záznam ze čtení najdeme v Příloze č. 5.

Během čtení ukazuji na ilustrace a znázorňuji podstatná jména. U některých ilustrací se ptám, co to je, nebo chci, aby mi to Jana ukázala. Janě už se neplete myška a liška jako u pretestu. Opět ukáže všechny části těla Gruffala a opět se zajímá o rohy.

Maruška:

Záznam četby najdeme v Příloze č. 6.

Maruška zná knihu Gruffalo, vydání z roku 2014. Už je to dlouho, co knihu četla, a nevzpomene si, o čem bude příběh vyprávět.

Během čtení byly použity otázky ze čtenářských kostek:

Otázky před četbou: „Je příběh skutečný, nebo vymyšlený?“

„Podívej se na obrázek na obalu knížky, dokážeš podle něho odhadnout, o čem bude příběh?“

Otázky během četby: Konkrétní otázky vedoucí ke shrnutí všech zjištěných informací a vyjádření hlavní myšlenky příběhu – využití strategie shrnování. Např.: „Věděla bys, co znamená slovo pošetilá?“ A otázky využívající strategii předvídání, např.: „Koho myška s Gruffalem potká?“

Otázky po četbě: „Napadlo by tě, jak by to mohlo skončit jinak?“

Z rozhovoru před, během i po čtení vyplývá, že Marušku zajímá význam nových slov, snaží se větě porozumět. Umí samostatně a smysluplně formulovat myšlenky, i když jsou její odpovědi krátké. Často odpovídá: „Já nevím,“ a dále je ochotná spolupracovat na odpovědi – často zná odpověď, ale potřebuje pomoci doplňujícími otázkami. Občas neovládá skloňování, časování a tvorbu složitějších vět. Umí slovně a smysluplně reagovat, projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchá četbu. Velmi zřídka nedodrží při výslovnosti délku slabik a zamění některé hlásky.

5.2.2 Aktivita č. 3

Cíl: Chápat prostorové pojmy.

Pomůcky: Židle; *Medvídek Pú nakupuje* je doporučený diagnostický materiál, který Mgr. Anežka Náhlíková prezentovala v rámci OP VVV SC1 Akčního výzkumu (in Laufková, Najvarová a kol., 2018). Použito u aktivit 3, 6 a 7. Na obrázku č. 9, 10 a 11 jsou ilustrace potravin a police z aktivity *Myška jde na nákup* z diagnostického materiálu *Medvídek Pú nakupuje*.

Aktivita: Regály (*Medvídek Pú nakupuje*)

- a) „Dej na první, druhý, třetí regál!“ (ilustrace)
- b) „Polož vedle, pod to, nad to“ (záměrně zde nejsou těžší pokyny jako např.: „Polož nalevo od brambor!“)

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 7.

a) Jana umí velmi dobře základní číslovky i vyšší čísla. Proto si dovoluji navázat řadovými číslovkami. Vzhledem k tomu, že řadové číslovky jsou vlastně úplně jiná slova než základní číslovky, pomůže Janě, když počítám police s ní. Nakonec Jana pokládá potraviny sama na správné místo. Jde především o pasivní slovní zásobu.

b) Původně jsem zamýšlela pokládat věci „nad, pod a vedle“ do ilustrovaného regálu, ale pro lepší zažití nakonec pracuji se skutečnou židlí. Jana skvěle umí „na židli“. Jana

pokusem – omylem a očním kontaktem hledá, kam jídlo dát, když to má být vedle nebo pod. Při prvních pokynech neví přesně, ale velmi rychle se zorientuje a pracuje samostatně.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 8.

a) Marušce stačí malá dopomoc a zvládá sama aktivně používat řadové číslovky. Během opakování slovní zásoby potravin zaměňuje některá slova za ruská, opravu přijímá velmi snadno. Je vidět, že česká slova zná, jenom si na ně nevzpomněla hned.

b) Maruška rozumí pokynům vedle, pod, nad. Ze začátku naznačuje rukou a ptá se, jestli potraviny pokládá dobře. Rychle se zorientuje a už se nepotřebuje ujist'ovat.

5.2.3 Aktivita č. 4

Cíl: Rozvoj sluchové a zrakové paměti, schopnost zrakové diferenciaci.

Pomůcky: Skutečné potraviny.

Aktivita: „Podej mi (nejednou) pomeranč, banán, citron... (skutečné jídlo).“

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 9.

Jana dokáže čtyři slova vyslovit aktivně, pět slov ukáže. Celou aktivitu, která je zaměřená pouze na pasivní slovní zásobu, Jana zvládne a baví ji. Zpětně mi přijde škoda, že jsem si s Janou nevyměnila role.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 10.

Maruška si aktivně zopakuje všechny názvy potravin. Aktivitu Maruška zvládá, vyměňujeme si role. Skupinu potravin, které Maruška vysloví, vždy dáme stranou, aby si Maruška aktivně zopakovala všechna slova. Největší problém dělají Marušce slova pórek, chřest, lilek a zelí. Všechna však vyslovila aktivně.

5.2.4 Aktivita č. 5

Cíl: Rozvoj zrakové paměti a schopnost zrakové diferenciaci.

Pomůcky: Skutečné potraviny, šátek na zakrytí.

Aktivita: Kimova hra

- a) Pod šátek schováme potraviny, které si dítě před schováním prohlédlo, nyní má prokázat, zda si pamatuje všechny.
- b) Vyměníme jednu potravinu za jinou. Co se pod šátkem změnilo?
- c) Ubereme jednu potravinu. Co pod šátkem chybí?

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 11.

Jana před začátkem hry procvičuje aktivní slovní zásobu. Hru chápe především prostřednictvím jednoslovného pojmenování potraviny a gestikulace na místo, kde se potravina pod šátkem nachází. Pomocí gestikulace Jana pochopí i variantu b a c.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 12.

Maruška chápe pravidla hry ze slovního popisu a říká, že hru zná. Používá aktivní slovní zásobu v jednoduchých větách a dobře se baví.

5.2.5 Aktivita č. 6

Cíl: Podpora řečových schopností.

Pomůcky: Ilustrace potravin (Obrázek č. 9 a 10).

Aktivita: Rozdělit ovoce a zeleninu.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 13.

V nabídce pro Janu jsou pouze ilustrace ovoce a zeleniny. K pochopení aktivity Jana potřebuje několikrát gesty zopakovat, kterou potravinu kam přesunout. Pokládám otázky

celou větou, Jana odpovídá vždy jednoslovně a řekne název potraviny. Např. na otázku: „Je mrkev ovoce nebo zelenina?“ Jana odpoví: „Mrkev.“

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 14.

Ve variantě hry pro Marušku jsou všechny ilustrace potravin od Mgr. Anežky Náhlíkové. Maruška chápe pravidla hry ze slovního popisu. Maruška dává stranou potraviny, které mezi ovoce a zeleninu nepatří, a celou větou komentuje proč. Ovoce a zeleninu roztřídí správně a zmiňuje, že do zeleniny patří třeba ještě brambory nebo česnek a do ovoce i malina a jablíčko.

5.2.6 Aktivita č. 7

Cíl: Podpora zrakové diferenciaci.

Pomůcky: Skutečné potraviny, obrázky potravin (Obrázek č. 9 a 10).

Aktivita: Přiřadit obrázky k reálné potravíně (ilustrace i skutečné jídlo).

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 15.

Jana s dopomocí aktivně opakuje slovní zásobu. K pokynu „Přiřaď!“ potřebuje ukázat gesto. Jana je rychlá a má všechno správně. Fotografie Jany při třídění je na Obrázku č. 12.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 16.

Maruška aktivně opakuje slovní zásobu, dopomoc potřebuje pouze zřídka. Pokyn „Přiřaď!“ nepotřebuje ukazovat, zvládá sama rychle a perfektně.

5.2.7 Aktivita č. 8

Cíl: Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (porozumění, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování).

Pomůcky: Kniha – Gruffalo, 2017.

Aktivita: Přečíst si knihu, pojmenovávat obrázky = opakování slovíček. Snaha vyvolat otázkami aktivní slovní zásobu – u Jany. Podpora čtenářských strategií – u Marušky.

Jana:

Záznam ze čtení najdeme v Příloze č. 17.

Ve čtení s Janou bych chtěla zařadit otázku na předvídání: „Koho myška potká?“ Budoucí čas mi ale nyní přijde náročný, a tak během četby, kdy si s Janou ukazujeme ilustrace a pojmenováváme obrázky, zařazuji i otázku v minulém čase: „Koho myška potkala?“ a dopomáhám Janě větou: „Myška potkala lišku.“ Během četby Jana aktivitu pochopí a větu „Myška potkala...“ dokončuje podstatným jménem v prvním pádě „had/sova/liška“. Opakujeme také všechny části těla Gruffala, Jana vysloví, ukáže nebo zopakuje vše.

Mám ze čtení dojem, že Jana se při strategii předvídání chytá spíše známých znaků požadovaného slova, např. oranžová barva, ilustrace, mimika těla. Mám dojem, že celé věty jsou pro Janu příliš složité a málo uchopitelné.

Maruška:

Záznam ze čtení najdeme v Příloze č. 18.

Během čtení byly použity otázky ze čtenářských kostek:

Otázky před četbou: „O čem příběh asi bude?“

Otázky během četby: Konkrétní otázky vedoucí ke shrnutí všech zjištěných informací a vyjádření hlavní myšlenky příběhu, např.: „Jaké jsou hlavní postavy příběhu? O kom ten příběh je?“ Otázky využívající strategie shrnování, např.: „Co vlastně myška lišce řekla? Myslíš, že myška Gruffala zná? Proč Gruffalo na konci utekl?“

Maruška si vybavuje všechny postavy příběhu a jako hlavní postavu určuje myšku. Její odpovědi jsou krátké nebo jednoslovné. Občas Maruška použije i delší větu. Není si jistá tím, jak skloňovat jméno Gruffalo. Aktivně se ptá, co znamenají slova, kterým nerozumí. Je vidět, že Maruška nad příběhem velmi přemýšlí, přesto několikrát odpoví pouze: „Nevím.“ Nejsem si jistá, zda to není spíše tím, že by odpověď byla příliš složitá, než že by Maruška nevěděla.

5.2.8 Aktivita č. 9

Cíl: Procvičení aktivní slovní zásoby – názvy zvířat, jednotlivé části těla (viz Příloha č. 19).

Pomůcky: Pracovní list s tématem knihy.

Aktivita: „Škrtni zvířata, která se v knížce nevyskytují.“

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 20.

Pro Janu je důležité pracovat s knihou jako s oporou k aktivitě. Prostřednictvím pracovního listu, ilustrací z knihy a strategie předvídání opakuje slovní zásobu. Když Jana nazvala lišku psem, zalitovala jsem, že jsem k vyřazení nezvolila ještě jiné zvíře než psa. Nyní, dva dny po setkání, mi připadá, že pes je na pracovním listě dobře. Jana měla možnost porovnat dvě velmi podobná zvířata a zjistit, že nejsou totožná.

Vyplněný pracovní list najdeme v Příloze č. 21.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 22.

Maruška rozumí zadání a dokáže se slovně ujistit o zadání úkolu. Také se nahlas zamýšlí nad podobností obrázku psa a lišky.

Vyplněný pracovní list najdeme v Příloze č. 23.

5.2.9 Aktivita č. 10

Cíl: Procvičit aktivní slovní zásobu. Rozvoj sluchové a zrakové paměti

Pomůcky: Potraviny z obchůdku (Obrázek č. 3 a 4) nebo obrázky potravin (Obrázek č. 5–8)

Aktivita: Pohybová aktivita. Po koberci rozložíme potraviny z obchůdku tak daleko od sebe, aby se mezi nimi dalo běhat. Pobídnou dívky, aby doběhly k potravíně, kterou pojmenuji. Také budu po dívkách chtít, aby říkaly ony, kam mám běžet já.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 24.

Před začátkem hry Jana opakuje nahlas všechny názvy potravin, některé jí jdou těžko, většinu zvládá – pokud nevysloví sama, alespoň zopakuje. Během zadávání pokynu hraji hru s Janou – naznačuji jí vlastním tělem, co má dělat – díky tomu Jana rychle pochopí. Jana správně doběhne i k potravinám, které neuměla sama vyslovit. Několikrát si vyměňujeme role. Čím déle hrajeme, tím víc se snažím posílat Janu hlavně k potravinám, které ještě potřebuje procvičovat.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 25.

S Maruškou rovnou ke hře použiji jenom obrázky potravin, které Maruška potřebuje procvičit – jsou to slova, která Maruška zná pasivně. Před hrou opakujeme slovní zásobu. Ke konci hry Maruška aktivně používá všechna slova.

5.3 Posttest č. 1, průběžné vyhodnocení intervenčních aktivit

Úvod k posttestu

Posttest – slovní zásoba je stejná jako v pretestu, který najdeme v Příloze č. 2.

5.3.1 Aktivita č. 11

Jana:

V Příloze č. 26 najdeme posttest č. 1 Janiny slovní zásoby. Černě vyplněná část tabulky ukazuje Janinu především pasivní slovní zásobu při zaznamenání výchozího stavu, zeleně vyplněná část tabulky ukazuje Jany pasivní i aktivní slovní zásobu při zaznamenání výsledného stavu.

V první části posttestu Jana aktivně vysloví dvě slova z pěti, ukáže všech pět slov. Ve druhé části Jana aktivně vysloví devět slov z 20. Slova „bystřina“ a „jezíčko“ nahrazuje slovem „voda“. Pasivně ukáže 18 slov z 20. Ve třetí části Jana aktivně vysloví deset slov z 25. Pasivně ukáže 24 slov z 25.

Z výsledků plyne, že Jana má osvojenou pasivní slovní zásobu, slovy si ale není dostatečně jistá natolik, aby je vyslovovala nahlas, což může souviset s nedostatečnou aktivní slovní zásobou, ale také nedůvěrou sama v sobě v rovině fonologicko-fonetické. Při dalších aktivitách proto volím hry, prostřednictvím nichž by Jana měla získat jistotu a zapojit aktivní slovní zásobu.

Maruška:

V Příloze č. 27 najdeme posttest č. 1 Maruščiny slovní zásoby.

Černě vyplněná část tabulky ukazuje zaznamenání výchozího stavu. Zeleně vyplněná část tabulky ukazuje slovní zásobu při zaznamenání výsledného stavu.

V první části posttestu Maruška aktivně vysloví pět slov. Maruška začala aktivně používat slovo „ořech“, na které si při zaznamenávání výchozího stavu nemohla vzpomenout. Ve druhé části Maruška aktivně vysloví 14 slov – stejných slov jako při výchozím stavu. Dvě slova nevysloví ani neukáže. Čtyři slova nevysloví, ale ukáže. Ví, že „kly“ nejsou to samé jako „zuby“, ale nevzpomene si na název, ukázat dokáže. „Tlapy“ a „bodliny“ nevysloví, ale ukáže. „Roklina“ je stále něco, co z obrázkové knížky nelze dobře rozpoznat, Maruška tvrdí, že nikdy nebyla v lese. U slova „jezíčko“ Maruška listuje knížkou a ukazuje „vodu“ – slovo uznávám. Ve třetí části Maruška aktivně vysloví 19 slov. Nevysloví, ale ukáže šest slov. Maruška poctivě přemýšlí nad obrázky potravin, nakonec ukáže všechny potraviny správně na první pokus.

5.4 Pretest č. 2

Úvod k pretestu

5.4.1 Aktivita č. 12

Pretest, diagnostický list – z diagnostických listů, které mám k dispozici, jsem si vybrala ten s lesní cestou (viz Příloha č. 28). Krásně navazuje na téma lesa v knížce Gruffalo. Pracovní list je zaměřený na uvolnění ruky, grafomotoriku, zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou a pravolevou orientaci, vnímání posloupnosti, rychlé automatické pojmenovávání, zrakovou paměť, řeč, fantazii a předvídání, komunikaci, sluchovou paměť a pozornost.

Poslední úkol zaměřený na komunikaci, sluchovou paměť a pozornost má být prováděn ve dvojici.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 29.

Práci ve dvojici jsem v případě Jany zvolila hned od začátku, protože se snaží činnosti okoukat, pokud nerozumí zadání.

Než začneme vyplňovat, ptám se dívek ve dvojici, co vidí na obrázku před sebou. Jana poznává houby a stromy.

Je těžké poznat, jestli Jana chápe, co dělá. Např. při počítání slabik si nemusí ani tleskat a rovnou vysloví správný počet. Někdy sleduje, co dělá Nelinka, a potom opakuje to samé. Jindy kouká, kde co lítá, a vypadá to, že se nesoustředí, ale nemohu poznat, co si myslí. Šišky Jana nakreslila kulaté, stejně jako jablka – ovládá pohyby rukou natolik, aby zvládla ovál, spíše nerozumí. Jana dobře vnímá dvojice stejných obrázků. Jana velmi dobře vnímá sluchovou analýzu slabik, avšak ani s dopomocí nezvládne rozeznat první hlásku. Prostorovou a pravolevou orientaci Jana vyplnila přesně podle Nelinky, spíše si myslím, že zadání nerozuměla a vyloženě opisovala. Oba druhy hub pojmenovává jako „houby“, stromy také nerozlišuje, pouze u jednoho stromu si nahlas vzpomněla, že je to „jabloň“. Dívky si o svém obrázku nezvládnou navzájem nic říct.

Pracovní listy Jany a Nelinky jsou v Příloze č. 30 a 31.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 32.

Než začneme vyplňovat, procvičíme aktivní slovní zásobu. Uvolnění ruky – Maruščina čára je slabá, málo viditelná. Domnívám se, že je to kvůli obavám z činnosti, kterou Maruška nezná. Diagnostickému listu totiž přisuzuje velikou váhu. Celkově Maruška rozumí úkolům, které má plnit, případně má snahu porozumět a doptá se, co má dělat. Např. u vytleskávání slabik potřebuje pomoc se slovem „cesta“. Následující slova: „houba“, „studánka“ a „muchomůrka“ vytleská bez pomoci, správně a zakresluje je pod obrázek. Z rozkladu slova na hlásky vyplývá, že Maruška nerozloží slovo na všechny hlásky, problém dělá hláska -e. Dobře se orientuje v prostorové a pravolevé orientaci. Dobře se orientuje

i ve vnímání posloupnosti, zajímavá je Maruščina interpretace: „Podle houby, podél stromách, podél houby, pod něčím a pak strom a houby, jezírko a stromy, strom a jezírko.“ Podobně odpovídá na otázku: „Jaká může být jabloň?“ „Listová.“ Maruška se do spolupráce s Robinem zpočátku snaží sama aktivně zapojit, způsob komunikace Robina ji ale utlumuje, a tak pouze velmi stručně plní zadané úkoly.

Pracovní listy Marušky a Robina jsou v Příloze 33 a 34.

5.5 Realizace a dokumentace intervenčních aktivit

5.5.1 Aktivita č. 13

Cíl: Rozvoj sluchového vnímání (sluchová analýza hlásek). Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (vytváření mluvního projevu, vyjadřování).

Pomůcky: Kniha – Gruffalo, 2017.

Aktivita: Přečíst knihu. Zařadit čtenářské otázky. Procvičit sluchovou analýzu hlásek.

U podstatných slov z knihy bych ráda poznávala první hlásku a vymýšlela jiná slova na stejnou hlásku. Pokud to dívkám půjde, budeme určovat i poslední hlásku u slov: „nos“, „jazyk“, „dort“, „ořech“.

Otázka před čtením: „Podívej se na obrázky v knize. O čem příběh asi bude?“

Otázka během četby: „Kde se příběh odehrává? Jaké jsou hlavní postavy příběhu?“

Otázka po četbě: „Převyprávěj příběh, který jsi četla.“ (Příběh zkonstruujeme společně pomocí obrázků během další aktivity. Dívky případně mohou nahlížet do knihy, aby měly osnovu.) Na poslední otázku navazuje další aktivita.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 35.

Jana na některé snadnější čtenářské otázky reaguje, ale pouze s dopomocí. Složitějším slovním spojením nerozumí, projevuje se to nezájmem o aktivitu.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 36.

Ze sluchové analýzy hlásek vyplývá, že krátká slova Marušce jdou lépe než dlouhé slovo „liška“. Největší problém dělá hláska -i a -y.

5.5.2 Aktivita č. 14

Cíl: Rozvoj sluchového vnímání. Vnímání posloupnosti.

Pomůcky: Obrázky z Přílohy č. 37, pracovní list z Přílohy č. 28.

Aktivita: Seřazování obrázků podle časové posloupnosti, obrázky řadíme na lesní cestu z pracovního listu.

„Myška jde lesem. Koho potká?“ Seřadíme vedle sebe nejprve myšku, potom lišku. „Liška se poleká a uteče.“ Odebereme lišku. „A koho myška potká dál? Myška potká sovu.“ Položíme vedle myšky sovu. „Sova se poleká a uletí.“ Odebereme sovu. „Koho myška potká potom? Myška potká hada.“ Položíme vedle myšky hada. „Hada se poleká a odplazí se.“ Odebereme hada. „Myška potká Gruffala.“ Položíme vedle myšky Gruffala. „Myška a Gruffalo jdou lesem a potkají...“ Dokončujeme příběh podobným způsobem. Procvičujeme dějovou posloupnost a komunikaci ve dvojici.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 38.

Do tohoto úkolu se Jana zapojovala mnohem více než do čtení, její projev vzhledem ke slovní zásobě byl velmi málo aktivní.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 39.

Maruška se zapojovala aktivně. Umí používat věty, ale je potřeba poupravovat slovosled a správné tvary slov. Na Obrázku č. 14 je fotografie Marušky, jak si pomáhá ilustracemi při převyprávění příběhu.

5.5.3 Aktivita č. 15

Cíl: Rozvoj sluchového vnímání, prostorové a pravolevé orientace a vnímání posloupnosti.

Pomůcky: Pracovní list. Dívky budou pracovat se stejným pracovním listem, s jakým pracovaly při diagnostice (viz Příloha č. 28).

Aktivita: Do pracovního listu dívky nalepí obrázky postaviček podle instrukce.

„Myška jde po cestě jako první. Nalep myšku na začátek cesty vlevo dolů.“

„Koho myška potká? Nalep lišku mezi stromy vpravo.“

„Pokračujeme po cestě a nad cestou vlevo letí sova.“

„Had se plazí vpravo nahoře u tří stromů.“

„Myška potká Gruffala na konci cesty nahoře u studánky.“

Nakonec vložím pokyny: „Vybarvi druhou houbu, kterou po cestě potkáš. Vybarvi poslední strom.“

Na úplný závěr ještě rychlé procvičení slovíček: „hřib“, „muchomůrka“, „smrk“, „jabloň“.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 40.

Z aktivity vyplývá, že Jana spoustu jednotlivých kroků odpozoruje od Nelinky. Možná zpětně chápe, co se po ní chtělo, když znovu zopakujeme, co jsme udělaly. Nic ale neříká. Pracovní list Jany je v Příloze č. 41.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 42.

Z aktivity vyplývá, že Maruška rozumí zadání a aktivně se snaží porozumět pojmům „vlevo / vlevo dole, vpravo / vpravo nahoře“ a „muchomůrka“, „hřib“, „smrk“ a „jabloň“.

Maruščin pracovní list je v Příloze č. 43.

5.5.4 Aktivita č. 16

Cíl: Rozvoj sluchové paměti.

Pomůcky: Kniha – Gruffalo, 2017, vytištěné ilustrace (Příloha č. 44).

Aktivita: Během čtení známého příběhu budeme mít před sebou vytištěné ilustrace z knihy Gruffalo a jiné ilustrace. Dívky budou poslouchat čtený text a vybírat takové obrázky, o kterých slyší. Ověřím si tak, jestli textu rozumí. U Jany bude stačit, když bude

vybírat pouze z ilustrací v knize Gruffalo, ostatní ilustrace by byly pro Janu zbytečně zmatečné.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 45.

Z aktivity vyplývá, že Jana potřebuje vícekrát názorně ukázat, co má dělat, nakonec se dokáže zorientovat a plnit úkol, i když měla pomalejší start. Přibližně od poloviny aktivity je vidět, že Jana textu rozumí a vybírá správné obrázky.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 46.

Pro Marušku mám připravenou složitější variantu aktivity – mezi obrázky jsou také ilustrace z jiných knížek. Maruška potřebuje dopomoci upřesňujícím slovním doprovodem a gestikulací s prvním obrázkem. Ostatní obrázky mi podává zcela samostatně, pozorně sleduje četbu.

5.5.5 Aktivita č. 17

Cíl: Zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky. Zpřesňování smyslového vnímání. Rozvoj pravolevé orientace. Rozvoj slovní zásoby – přídavná jména. Sluchové vnímání – sluchová analýza hlásek.

Pomůcky: Papír, šiška/jablko, pastelky, zalaminovaný pracovní list (opět cesta v lese z diagnostického materiálu, na jednom pracovním listu zdůrazním jehličnatý strom – viz Příloha č. 47, na druhém listnatý – viz Příloha č. 48), modelína.

Aktivita: Cílem druhé aktivity je procvičit grafomotoriku – tvary.

Na prázdný papír položíme šišku/jablko a mnohokrát kolem nich obkroužíme ovál/kruh. Dále budeme pracovat s modelínou. Na zalaminovaný pracovní list vymodelujeme jablka a šišky z modelíny. Šišky a jablka budeme pokládat nahoru/dolů/doleva/doprava, procvičíme tak prostorovou a pravolevou orientaci.

Z modelíny dále vymodelujeme hřib a mocho můrku – zopakujeme si slovíčka, umístíme je do prostoru a zopakujeme si také pojmenování objektů, které potkáme po cestě.

Také zopakujeme počáteční hlásky u slov: „strom“, „jablko“, „houba“. Pokud to půjde, tak i hlásky poslední a rozklad celého slova.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 49.

Jana si během práce především procvičuje slovní zásobu a je vidět, že složitější výrazy ji vyčerpávají, např. procvičování přídavných jmen – „listnatý“, „jehličnatý“. Prostorová a pravolevá orientace Janu zaujala a aktivně ji procvičuje. Jana se také soustředí a snaží se při sluchové analýze hlásek, samostatně ale první hlásku ve slově nepozná.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 50.

Maruška samostatně určí první a poslední hlásku ve slově. K poslední hlásce se sama dostává prostřednictvím rozkladu celého slova na hlásky – první a poslední hlásku má vždy dobře, rozklad celého slova potřebuje upřesnit. Při práci s modelínou spolu děti komunikují a vyjadřují navzájem své názory a připomínky. Maruška prostorovou a pravolevou orientaci zvládá a prostřednictvím činnosti, kterou ovládá, si upevňuje znalost jazyka. Např. se ptám Marušky, kam položila houbu. „Ehm, vedle, vedle toho houby, první.“ S dopomocí odpovídá: „Vedle první houby na cestě.“

5.5.6 Aktivita č. 18

Cíl: Rozvoj komunikativních dovedností. Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (mluvního projevu, vyjadřování).

Pomůcky: Zalamínovaný pracovní list (Příloha č. 47 a 48), modelína.

Aktivita: Následující aktivita navazuje na práci s modelínou.

Vše vymodelované je naaranžované na pracovním listu a pokusím se dívky rozmluvit ve dvojici o svých obrázcích – co kde leží, jak vypadá obrázek té druhé. Proto je na každém pracovním listu zvýrazněný jiný druh stromu.

Jana:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 51.

Obě dívky ve dvojici jsou tiché, obě dívky reagují na mé otázky, ale vzájemný rozhovor nevedou. Je to dáno i tím, že Jana nedokáže formulovat otázku. Jana se dnes celkově nesoustředí a i na známé otázky odpovídá zcestně. Protože dívky nevedou rozhovor, procvičuji s Janou první hlásky na začátku slov. Jana určila jednu hlásku na začátku slova ze čtyř slov.

Maruška:

Záznam aktivity najdeme v Příloze č. 52.

Dvojice spolu velmi aktivně komunikuje, sděluje si postřehy k rozdílům na obrázcích. Maruška k upřesnění rozdílu používá slovní zásobu pojící se k pravolevé orientaci. Maruška nyní spolupracuje se Slávkem. Dvojice se celou dobu vzájemně vnímá a práce ji těší. Je vidět, že změna dvojice Marušce prospěla v tom smyslu, že si toho navzájem více řeknou, protože si spolu rozumí.

Fotografie hotové práce s modelínou je na Obrázku č. 15.

5.6 Posttest č. 2, zaznamenání výsledného stavu

Úvod k posttestu

5.6.1 Aktivita č. 19

U Jany vzhledem k nízkému rozvoji slovní zásoby a neschopnosti tvořit celé věty dochází k úpravě cíle výzkumu. Závěrečný diagnostický list Jany (viz Příloha č. 2) opět sleduje slovní zásobu.

U Marušky není důvod měnit cíl výzkumu, závěrečná diagnostika (viz Příloha č. 28) probíhá podle plánu.

Jana:

Pomocí tabulky s vybranými slovy je u Jany zjišťována aktivní a pasivní slovní zásoba, jejíž výsledky najdeme v příloze č. 53.

Zlepšení mezi termíny 9. 1. 2018 a 25. 2. 2019 je výrazné hlavně v tom, že Jana spoustu pojmů pouze ukázala, sama toho nahlas vyslovila velmi málo. Tj. **9. 1. 2018 Jana**

z celkových 50 slov aktivně vyslovila čtyři slova. U aktivity s obchůdkem jsem po ní aktivní slovní zásobu ani nevyžadovala (což možná byla škoda), a sledovala jsem pouze, zda mi Jana potraviny podá zcela sama, nebo jí bude stačit malá nápověda v podobě ukázání, co to je, vyslovení a pozdějším opakování.

25. 2. 2019 Jana aktivně vyslovila 21 slov, samostatně ukázala 47 slov. Pojmy „bystřina“ a „jezírko“ jsou složité, ale umí je obejít pojmem „voda“. V posttestu Jana při ukazování slov nedostávala žádnou nápovědu.

Posun je tedy především v tom, že se celkově zlepšila její aktivní slovní zásoba. Tuto zásobu ale Jana nevyužívá ve větách.

Maruška:

V Příloze č. 54 najdeme posttest dvojice Marušky a Slávka. Děti z dvojice vyplňují pracovní listy každý zvlášť, ale při úkolech pro dvojici už pracují spolu.

Před zahájením pretestu Maruška nepotřebuje opakovat slovní zásobu.

Uvolnění ruky: Maruščina čára je lépe vidět, v porovnání s pretestem si je Maruška jistější v tom, co má dělat.

Grafomotorika: Maruška perfektně zvládá vlnky a kolečka, šišky mají kulatý tvar – stejně jako v pretestu.

Zrakové vnímání: Maruška samostatně vyhledává stejné dvojice a samostatně je rozlišuje jinou barvou – v pretestu potřebovala drobnou dopomoc.

Sluchové vnímání: Maruška narozdíl od pretestu pracuje zcela samostatně, chybný zápis počtu slabik si samostatně opravuje na správný – je schopná sebekontroly. První a poslední hlásku ve slovech rozeznává s jistotou. Rozklad celého slova je postupný, a i když není úplně správný, je si Maruška jistější než během pretestu.

Prostorová a pravolevá orientace: Maruška potvrzuje, že tuto činnost zvládá samostatně.

Vnímání posloupnosti, rychlé automatické pojmenování: zatímco v pretestu Maruška potřebovala zpomalit, aby se jí nepletla slova, nyní výrazně zrychlila, přesto pečlivě sledovala vše u cesty, aby nic nevynechala. Nic nevynechala. Všechny houby nazvala muchomůrkou. Ptám se Marušky, co je to za houbu. Maruška upřesňuje: „Hřib.“

Zraková paměť: v pretestu si Maruška po otočení listu vzpomněla na šest věcí, které byly na obrázku. V posttestu si také vzpomněla na šest věcí.

Řeč: Maruška se zlepšila v používání přídavných jmen. Nyní umí odpovědět na otázku: „Jaká může být houba?“ „Jedovatá“. Ani tentokrát si však nevzpomene na přídavné jméno „jedlá“. Pokrok vidím v tom, že oproti pretestu zmíní slovo „nejedovatá.“ V pretestu použila přídavné jméno „listový“. Nyní použila přídavné jméno „listnatý“.

Komunikace a sluchová paměť: během pretestu se Maruška příliš nevyjadřovala. Naopak během posttestu na sebe děti vzájemně reagují, mile komunikují. Maruška klade otázky a odpovídá celou větou. Už ze změny chlapce ve dvojici během realizace intervenčních aktivit vyplývá, že záleží na volbě komunikačního partnera.

Pracovní list Marušky najdeme v Příloze č. 55 a pracovní list Slávka najdeme v Příloze č. 56.

6 Vyhodnocení výsledků, shrnutí zjištěného

V této kapitole se vracím na začátek svého akčního výzkumu a zjištěnému problému (zejména se budu vztahovat k výsledkům pretestu, který jsem zadávala na začátku svého výzkumu, před realizací dílčích aktivit a činností).

Vzhledem k tomu, že dívky byly na kvalitativně odlišné jazykové úrovni, budu i jejich výsledky prezentovat odděleně.

Jana:

Jak se zlepšila slovní zásoba a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u Jany?

Výsledky diagnostiky dokazují Janin rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby. Na začátku akčního výzkumu Jana z celkových 50 slov aktivně vyslovila pouze čtyři slova. V závěru výzkumu aktivně vyslovila 36 slov, samostatně ukázala 45 slov. Došlo tak k výraznému posunu v rozvoji slovní zásoby, nadále však přetrvává u tohoto dítěte s OMJ neschopnost využívat nová slova ve větách.

V porozumění předčítanému textu se Jana zlepšila hlavně ve druhém semestru, kdy akční výzkum pokračoval. V prvním semestru jsem se zaměřila hlavně na rozvoj slovní zásoby a rozvoj čtenářských strategií jsem začala pouze okrajově, což mělo vliv na četbu knihy Gruffalo ve druhém semestru. Jana se zlepšila především v kladení otázek podporujících strategii předvídání. Přesto byl však druhý diagnostický materiál pro Janu obtížně uchopitelný.

Jaké aktivity k rozvoji slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu se u Jany nejvíce osvědčily?

Nejvíce se osvědčila práce s knihou – ilustrace nahradily obrázkové kartičky. Dále se osvědčily jakékoliv aktivity, u kterých jsem si já uvědomila, že musím po Janě vyžadovat, aby slova aktivně vysvětlovala, nejen ukazovala na ilustrace nebo na věci. Nejlépe se nám povedla spolupráce při pohybové Aktivitě č. 10.

Práce s diagnostickým materiálem – pracovním listem byla pro Janu náročná. Její pozornost se však postupně zvyšovala, když odpovídala na otázky, kterým rozumí, ale i tak se od činností odpoutávala a sledovala okolní prostor. Vzhledem k neschopnosti využívat nová slova ve větách došlo k úpravě diagnostického materiálu na konci výzkumu – návrat k diagnostickému materiálu, který sleduje slovní zásobu.

Z výzkumu lze stanovit, že jeden z hlavních stanovených cílů bakalářské práce byl naplněn. Aktivní slovní zásoba Jany se výrazně rozšířila, cíl rozvinout u Jany pasivní i aktivní slovní zásobu byl naplněn zcela. Cíl podpořit čtenářské dovednosti byl u Jany naplněn částečně. Jana pomocí ilustrací porozuměla otázce podporující čtenářskou strategii předvídání. Porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu a podpora řečových schopností a jazykových dovedností byly naplněny částečně. Na jednoduché věty, na které bylo možné odpovídat pomocí práce s knihou, Jana odpovídala jednoslovně nebo nalistovala vhodnou ilustraci s odpovědí. Na složitější otázky Jana nereagovala. Rozvoj sluchové diferenciacce nebyl naplněn, Jana zůstala na stejné úrovni. Vzhledem k tomu, že vietnamština je po zvukové stránce výrazně jiná než čeština, dělala Janě pravděpodobně problém foneticko-fonologická rovina řeči.

Maruška:

Jak se zlepšila slovní zásoba a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u Marušky?

Výsledky vstupní diagnostiky (pretestu) dokazují, že Maruška sice měla velkou aktivní slovní zásobu už na začátku, přesto bylo kam se zlepšovat. Z celkových 50 slov na začátku výzkumu aktivně vyslovila 33 slov, v závěru 38 slov. Počet slov, která Maruška neukázala ani nevyslovila, se snížil ze 13 na dva. Pasivní slovní zásoba se zvýšila ze čtyř slov na deset.

Jaké aktivity k rozvoji slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu se nejvíce osvědčily?

Nejvíce se osvědčily aktivity, které Maruška považovala za hru a u kterých toho již hodně věděla a nabalovala jenom málo (ale efektivně) nových informací. Konkrétně: Regály, „Podej mi...“, Kimova hra, „Rozděl ovoce a zeleninu“, „Přiřaď obrázky k reálné potravíně“, pracovní list s modelínou, ale také rozhovor ve vhodné dvojici nad pracovním listem, Maruška si s komunikačním partnerem Slávkem rozuměla, neměla problém s komunikací a se zpracováním tématu.

Na základě těchto zjištění lze konstatovat, že oba z hlavních stanovených cílů bakalářské práce byly naplněny. Přesto, že se s Maruškou lze domluvit na běžných věcech a dá se s ní pěkně popovídat o běžných tématech, byla její slovní zásoba rozšířena. Cíl podpořit pasivní a aktivní slovní zásobu u Marušky byl naplněn jak po stránce pojmenovávání podstatných jmen na základě obrázků, tak po stránce vysvětlování a chápání nových pojmů. Cíl podpořit čtenářské dovednosti byl naplněn. Maruška velice dobře reagovala na čtenářské otázky a posun byl zaznamenán zejména v případě, kdy jí byly kladeny vhodné otázky v průběhu četby pomocí strategie shrnování a usuzování, kdy porozuměla klíčovým momentům v textu a uvědomovala si hlavní myšlenku. Cíl rozvinout sluchovou paměť byl naplněn částečně, Maruška se naučila bezchybně rozeznat první i poslední hlásku ve slově, rozklad celého slova se průběžně zlepšoval, avšak zatím

nenastoupil zcela. Cíl podpořit řečové schopnosti a jazykové dovednosti je těžko
zhodnotitelný vzhledem ke změně komunikačního partnera.

7 Diskuze, limity práce

Tato práce se částečně odchýlila na základě zjištění výchozího stavu od cíle práce. Na základě realizovaného pretestu jsem totiž dospěla k závěru, že zejména Janina slovní zásoba není dostatečná, rozhodla jsem se proto činnosti vztažené na práci s knihou rozšířit o další hry a činnosti, který by Janě pomohly osvojit si základní slovní zásobu – například Kimova hra, dělení potravin na ovoce a zeleninu, přiřazování obrázků k reálné potravíně, práce s diagnostickým listem či práce s ilustracemi z knihy.

Materiál z projektu OP VVV SC1, konkrétně aktivita *Medvídek Pú nakupuje*, mi byl Mgr. Anežkou Náhlíkovou doporučen jako diagnostický materiál. Během akčního výzkumu jsem jej použila jako podpůrnou aktivitu. Na základě Janiny slovní zásoby byla aktivita s obchůdkem využita pro tvorbu vlastního diagnostického materiálu sledujícího úroveň slovní zásoby, protože právě potraviny patří do základní slovní zásoby dítěte. K tvorbě vlastního diagnostického materiálu jsem využila i knihu *Gruffalo*, kterou si Jana oblíbila. Materiál z projektu OP VVV SC1 bych zpětně použila jako diagnostický materiál pro Janu, který by dobře vyhovoval potřebám jejího jazykového rozvoje.

Během realizace výzkumu jsem neměla tolik zvědomělé náležitosti češtiny jako flektivního jazyka, proto bych si příště lekce ještě podrobněji připravila, abych respektovala zvláštnosti jednotlivých jazyků a dokázala děti s OMJ co nejlépe podpořit a urychlit jejich jazykový rozvoj.

Během práce s pracovním listem jsem zjistila, že je pro Janu důležité pracovat s knihou jako s oporou k aktivitě. Organizace Meta doporučuje práci s komunikačními kartičkami. Komunikační kartičky jsem k dispozici neměla, využila jsem knihy jako vizuálního materiálu – Jana po knize sama sáhla, když hledala nápovědu k pracovnímu listu. Došla jsem tedy k závěru, že je možné využít i artefakt knihy, který děti zaujme, navíc se příběhem mohou naučit vhodnou slovní zásobu, včetně gramatiky – skloňování, časování, slovosled ve větě, časová a logická posloupnost – a práce s napínavým příběhem je baví a jsou motivováni vydržet se soustředit i poměrně dlouhou dobu.

Osvědčila se mi kniha *Gruffalo*, ale umím si představit i práci s jinými knihami, např. beztextové wimmelbucky, které jsou vhodné pro rozvoj slovní zásoby i dovednosti

souvislého vyprávění (Bernerové *Jaro, Léto, Podzim, Zima, Noc*). A níže další tituly, které se mi osvědčily při vlastní práci s dětmi:

- CARLE, Eric. *Tuze hladová housenka*. Šamorín: Zelený Kocúr, 2018. ISBN 978-80-89761-41-8.
- MACUROVÁ, Katarína. *Proč nekveteš?*. V Praze: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04211-4.
- TULLET, Hervé. *Barvy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0905-8.

Během realizace výzkumného období nastaly situace, kterými byl výzkum ovlivněn. V případě Jany byly někdy mezi aktivitami dlouhé prodlevy v podobě zimních i jarních prázdnin, nemoci či akcí mateřské školy. V případě Marušky byl výzkum naopak značně urychlen, protože Maruška plánovala odjezd do Běloruska a výzkum by jinak nemohl být dokončen. V obou případech došlo také o prohození komunikačního partnera z důvodu nepřítomnosti původního kamaráda z dvojice.

Při zpracování této práce jsem si uvědomila, že práce s dítětem s OMJ je velice náročná a musí se myslet na celou řadu dílčích, mnohdy drobných, ale důležitých zásad. Ověřila jsem si, že stěžejní pro posun porozumění mluvenému slovu má i rodina, v jaké dítě žije, a doba, jakou dítě žije v České republice. Podstatnou roli hraje fakt, zda a na jaké úrovni rodiče mluví česky. Jana se přestěhovala do České republiky v létě a hned potom v září nastoupila do předškolní třídy mateřské školy, tj. vstoupila do zaběhnutého procesu, kde se děti znají. Janě velmi pomáhala práce paní učitelky s celou třídou, kdy paní učitelka vedla všechny děti ke spolupráci s Janou. Rodiče do té doby v ČR nežili, nikdo z rodiny tedy česky nemluvil. Naopak Maruška se v ČR narodila a navštěvovala dětskou skupinu i kroužky jiných organizací od malička. Rodiče se do ČR přestěhovali už během svých studií, mluvili na Marušku česky i rusky. Češtinu mají gramaticky správnou, občas s ruským přízvukem. Jednou za půl roku jede Maruška na měsíc za babičkou do Běloruska.

Uvědomila jsem si rovněž, že kromě pozitivního vlivu na obě aktérky výzkumu jsem se posunula ve svých znalostech a vědomostech také já – uvědomila jsem si důležitost použití diagnostického materiálu. Uvědomila jsem si také některé zásady pro práci s dětmi s OMJ, které bych v akčním výzkumu zpětně promyslela lépe. Především přesné promyšlení formulace výroků, které v lekci použiju a které chci naučit děti, a podrobná písemná příprava lekce českého jazyka jako druhého jazyka. Výroky, které jsem používala, by měly zaznívat

po celou dobu lekce ve stejném znění. Více bych zapojila opakování známého a na to pozvolné nabalování nového. Dobře jsem použila princip názornosti a postup od reálných předmětů k obrázkům, především v aktivitách s potravinami, do budoucna bych od toho však neupouštěla a také bych zapojila více pohybových aktivit (v průběhu akčního výzkumu jsem zapojila pouze jednu).

8 Závěr

V současné době, se vzrůstajícím počtem cizinců vzdělávajících se v České republice (11 343 dětí v mateřských školách v roce 2018/2019 oproti 3 252 dětí cizinců v roce 2003/2004)¹³, jsou kladeny stále větší nároky i na mateřské školy a pedagogy v nich působících.

Cílem této bakalářské práce bylo seznámit se s tématem vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a s tématem čtenářské pregramotnosti a na základě těchto znalostí podpořit rozvoj složek čtenářské pregramotnosti, zejména rozvoj slovní zásoby a porozumění mluvenému slovu a předčítanému textu u dvou konkrétních dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem z různých jazykových rodin (Jana s vietnamským mateřským jazykem s krátkou dobou pobytu v ČR a Maruška s ruským mateřským jazykem, narozená v ČR) na různé úrovni osvojení odlišného mateřského jazyka.

Cíl práce byl naplňován skrze teoretickou přípravu (zejména přípravou aktivit vhodných pro děti s OMJ s respektováním všech zásad, které se týkají práce dětí s OMJ a rozvoje čtenářské pregramotnosti), volbu a realizaci diagnostického materiálu (Pretest č. 1 – vlastní diagnostický materiál zjišťující úroveň slovní zásoby, Pretest č. 2 – Pracovní list jako diagnostický materiál – *Co se děje v lese jménem Houbohledy*) a vhodných intervenčních aktivit vycházejících z vybraných složek čtenářské pregramotnosti a předpokladů pro jejich rozvoj – s ohlednutím na specifika vybraných dětí s OMJ:

- rozvoj pasivní a aktivní slovní zásoby (lexikálně-sémantická rovina řeči),
- prostřednictvím vhodných aktivit a práce s knihou byla rozvíjena i morfologicko-syntaktická rovina řeči, pragmatická rovina (převyprávění příběhu pomocí ilustrací, označení správných ilustrací během čtení) i rovina fonologicko-fonetická,
- vztah ke čtení (práce s knihou, ilustracemi z knihy – obě děti se podařilo zaujmout vhodnou volbou knihy Gruffalo, která je zaujala svým příběhem a ilustracemi),
- doslovné porozumění (kladení vhodných otázek k textu, práce s ilustracemi z knihy),
- analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové,
- vizuální a akustické rozlišování,

¹³ Zdroje dat: Český statistický úřad: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu>, R41, data k 31. 12. 2018.

- zraková a sluchová paměť (Kimova hra),
- prostorová pravolevá orientace (vlevo/vpravo, nahore/dole a porozumění sekvencím typu před/za nebo první/poslední – viz aktivita č. 2 – Regály),
- pohybová koordinace (hrubá a jemná motorika – viz aktivita s potravinami, aktivita č. 10, a grafomotorika – práce s diagnostickým materiálem, aktivita č. 12).

Na základě informací, jež jsem získala ze studií v oboru Učitelství pro mateřské školy, a na základě setkání s mentorkami Akčního výzkumu, jsem volila následující metody sběru dat: diagnostický test (pretest a posttest), strukturované pozorování dítěte s využitím pozorovacího archu a rozhovor s dítětem. Po pozorování, rozhovoru a realizaci pretestu s dívkami jsem určila intervenční aktivity. Porovnáním výsledků diagnostických testů jsem zjistila, v jakých oblastech rozvoje slovní zásoby a porozumění mluvenému textu se děti zlepšily, ačkoliv si jsem vědoma přirozeného jazykového vývoje dětí. Na základě těchto výsledků jsem navrhla a realizovala celkem 17 aktivit. Účinek mých intervenčních aktivit jsem ověřovala prostřednictvím posttestu, který prokázal konkrétně v rozvoji slovní zásoby u Jany výrazné zlepšení aktivní slovní zásoby. Tuto slovní zásobu ale Jana nevyužívá ve větách. Konkrétně v rozvoji slovní zásoby se u Marušky nejvíce osvědčily hry s potravinami (Kimova hra, „Doběhni k...“, „Přiřaď...“), u nichž si Maruška nebyla tak jistá názvem. Na porozumění předčítanému textu se u Jany osvědčila práce s ilustracemi. Velkým posunem pro Janu byla práce s otázkou podporující čtenářskou strategii předvídání, realizované prostřednictvím knihy Gruffalo: „Koho myška potká?“ – Na tuto otázku se Jana naučila odpovídat, i když jednoslovně, právě prostřednictvím této knihy a tato otázka udržovala Janinu pozornost během dalšího čtení. Na porozumění předčítanému textu u Marušky se osvědčila především práce s otázkami kladenými v průběhu četby.

Ačkoliv výsledky tohoto výzkumu nejsou jednoduše přenositelné do praxe dalších mateřských škol, poukazují na možnosti práce s dítětem s OMJ, které by mohly být inspirativní i pro další kolegy v praxi. Z nově vznikajících metodických materiálů bych doporučila především metodická doporučení pro vedení jazykového kurzu a další materiály od organizace Meta, o.p.s. Doporučila bych co nejčastější práci s reálnými předměty, obrázkovými kartičkami, vhodnými knihami, ilustracemi, využití pohybu pro porozumění

textu a především vhodnou komunikaci a formulaci výroků při práci s dětmi s OMJ ve vztahu ke specifikům jejich mateřského jazyka.

9 Použitá literatura

BEATY, Janice J. *50 Early Childhood Literacy Strategies*. Boston: Pearson, 2013. ISBN 978-01-326-9007-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DONALDSON, Julia. *Gruffalo*. Ilustroval Axel SCHEFFLER, přeložil Jana HOOK. Praha: Svojtka & Co., 2017. ISBN 978-80-256-2276-6.

DONALDSON, Julia. *Gruffalo*. Ilustroval Axel SCHEFFLER. Praha: Svojtka & Co., 2014. ISBN 978-80-256-1476-1.

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Ilustroval Helena STRÁNSKÁ, ilustroval Eliška HAVLÍNOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 9788027107438.

HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908493.

JANÍK, T. (2004). Akční výzkum. In Maňák, J., Švec, V. (ed.), *Cesty pedagogického výzkumu*. (str. 51–67). Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

Kropáčková, J. Wildová, R., & Kucharská A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24 (24), 488-509. DOI: <http://dx.doi.org/15.5817/PedOr2014-4-488>

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.

LAUFKOVÁ, V., NAJVAROVÁ, V. a kol. *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání. Metodika k aktivitám. Vzdělávací modul Čtenářská pregramotnost* [online]. Projekt OP VVV Podpora pregramotností v Předškolním vzdělávání reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Metodika_OPVVV_SC1.pdf.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online] Praha: Meta – Společnost pro příležitosti

mladých migrantů, 2014 [cit. 16. 12. 2018]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. Materiály OMJ [e-mailová komunikace]. 1. listopadu 2019 11:48 [cit. 30.5.2020].

MŠMT, 2016 *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020* [online]. 2020 [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>.

NEAUM, Sally. *Language and Literacy for the early years*. London: Sage, 2012. ISBN 978-0-85725-741-3.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium* [online], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>. ISSN 1213-7499.

NĚMEC, Zbyněk. *Sociální vzdělávání dětí a vzdělávací souvislosti*, OKB01S1H3B. Praha: PedF UK, [16.11.2019].

Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání. Metodika k aktivitám. Vzdělávací modul Čtenářská pregramotnost [online]. Projekt OP VVV Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2019/10/Metodika_OPVVV_SC1.pdf.

Podpůrná opatření v MŠ – Podpůrná opatření při začleňování dětí s OMJ [online]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms> Poslední aktualizace: 2018-12-05 14:47, [cit. 16.12.2018].

POLÁKOVÁ, Tereza. *Poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Loudová Stralczyňská, Barbora.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Zuzana JANOTOVÁ a Radek BLAŽEK. *Mezinárodní šetření PISA: Koncepční rámec hodnocení české gramotnosti, 2019* [cit. 2. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepci-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204954.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2017. Poslední změna 18.1.2018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>.

RYBÁROVÁ, Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV*. [online] Projekt OP VVV Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání; reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663, 2017 [cit. 6. 3. 2020] Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>.

RYBÁROVÁ, Eva. Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice; minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost, vzdělávání*, 3(2), 125-141. Praha: PedF UK.

SUSMAN, G. (1983). *Action Research: A Sociotechnical System Perspective*. London: Sage Publication.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince I: metodika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer CR, 2010, 72 s. ISBN 978-80-7357-584-7.

ŠPAČKOVÁ, Klára a kol. *Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku – možnosti rozvoje a diagnostiky*. [online] Praha: PedF UK, 2019 [cit. 19. 6. 2020]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/03/2_CG_Gramotnostni_dovednosti_v_obdobi_mladsiho_skolniho_veku_.pdf.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207900.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

WILDOVÁ, Radka, VYKOUKALOVÁ, Věra, RYBÁROVÁ, Eva, RONKOVÁ, Jolana a Radka HRAZINOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských*

strategií Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí.

[online] Praha: PedF UK, 2019. Dostupné z:

https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788026200444.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. *Metodický portál: Články* [online]. 09. 07. 2012, [cit. 2020-06-25]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html>>. ISSN 1802-4785.

10 Seznam příloh

- Příloha č. 1: Text určený rodičům
- Příloha č. 2: Pretest – slovní zásoba, diagnostický list vycházející ze slov v knize Gruffalo
- Příloha č. 3: Pretest – záznam, Jana
- Příloha č. 4: Pretest – záznam, Maruška
- Příloha č. 5: Záznam Aktivit č. 2, Jana
- Příloha č. 6: Záznam Aktivit č. 2, Maruška
- Příloha č. 7: Záznam Aktivit č. 3, Jana
- Příloha č. 8: Záznam Aktivit č. 3, Maruška
- Příloha č. 9: Záznam Aktivit č. 4, Jana
- Příloha č. 10: Záznam Aktivit č. 4, Maruška
- Příloha č. 11: Záznam Aktivit č. 5, Jana
- Příloha č. 12: Záznam Aktivit č. 5, Maruška
- Příloha č. 13: Záznam Aktivit č. 6, Jana
- Příloha č. 14: Záznam Aktivit č. 6, Maruška
- Příloha č. 15: Záznam Aktivit č. 7, Jana
- Příloha č. 16: Záznam Aktivit č. 7, Maruška
- Příloha č. 17: Záznam Aktivit č. 8, Jana
- Příloha č. 18: Záznam Aktivit č. 8, Maruška
- Příloha č. 19: Pracovní list – vyškrtni zvířata
- Příloha č. 20: Záznam Aktivit č. 9, Jana
- Příloha č. 21: Pracovní list – vyškrtni zvířata, Jana
- Příloha č. 22: Záznam Aktivit č. 9, Maruška
- Příloha č. 23: Pracovní list – vyškrtni zvířata, Maruška
- Příloha č. 24: Záznam Aktivit č. 10, Jana
- Příloha č. 25: Záznam Aktivit č. 10, Maruška
- Příloha č. 26: Posttest – záznam, Jana
- Příloha č. 27: Posttest – záznam, Maruška
- Příloha č. 28: Pretest – diagnostický list, lesní cesta
- Příloha č. 29: Pretest – záznam, Jana
- Příloha č. 30: Pretest – Pracovní list Jany
- Příloha č. 31: Pretest – Pracovní list Nelinky
- Příloha č. 32: Pretest – záznam, Jana
- Příloha č. 33: Pretest – Pracovní list Marušky
- Příloha č. 34: Pretest – Pracovní list Robina
- Příloha č. 35: Záznam Aktivit č. 13, Jana
- Příloha č. 36: Záznam Aktivit č. 13, Maruška
- Příloha č. 37: Obrázky k seřazování podle časové posloupnosti
- Příloha č. 38: Záznam Aktivit č. 14, Jana
- Příloha č. 39: Záznam Aktivit č. 14, Maruška
- Příloha č. 40: Záznam Aktivit č. 15, Jana
- Příloha č. 41: Pracovní list Jany
- Příloha č. 42: Záznam Aktivit č. 15, Maruška
- Příloha č. 43: Pracovní list Marušky
- Příloha č. 44: Ilustrace z knihy Gruffalo a jiné

Příloha č. 45: Záznam Aktivity č. 16, Jana
Příloha č. 46: Záznam Aktivity č. 16, Maruška
Příloha č. 47: Pracovní list pod modelínu, jehličnatý strom
Příloha č. 48: Pracovní list pod modelínu, listnatý strom
Příloha č. 49: Záznam Aktivity č. 17, Jana
Příloha č. 50: Záznam Aktivity č. 17, Maruška
Příloha č. 51: Záznam Aktivity č. 18, Jana
Příloha č. 52: Záznam Aktivity č. 18, Maruška
Příloha č. 53: Posttest, záznam Jana
Příloha č. 54: Posttest, záznam Maruška
Příloha č. 55: Posttest – Pracovní list Marušky
Příloha č. 56: Posttest – Pracovní list Slávka

11 Seznam obrázků

- Obrázek č. 1: Janin obrázek z našeho prvního setkání
Obrázek č. 2: Maruščin obrázek ve školní kronice s popisem
Obrázek č. 3 a 4: hračky ovoce a zeleniny
Obrázek č. 5–8: Obrázky potravin
Obrázek č. 9: Ilustrace potravin z aktivity *Medvídek Pú nakupuje*
Obrázek č. 10: Ilustrace potravin z aktivity *Medvídek Pú nakupuje*
Obrázek č. 11: Ilustrace potravin z aktivity *Medvídek Pú nakupuje*
Obrázek č. 12: Fotografie Jany při třídění
Obrázek č. 13: Fotografie Marušky při třídění
Obrázek č. 14: Fotografie Marušky při převyprávění příběhu
Obrázek č. 15: Fotografie hotové práce s modelínou

12 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Příklady podpůrných opatření druhého a třetího stupně podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Tabulka č. 2: Čtenářské strategie používané během třífázového modelu učení RWCT

Tabulka č. 3: Čtenářské strategie vhodné pro práci v MŠ a jejich rozdělení (Wildová a kol. 2019, str. 6)

Tabulka č. 4: Čtenářské strategie používané během třífázového modelu učení RWCT

Tabulka č. 5: Očekávané výstupy u jednotlivých vzdělávacích oblastí

Tabulka č. 6: Vzdělávací cíle u jednotlivých vzdělávacích oblastí

Tabulka č. 7: Vzdělávací nabídka u jednotlivých vzdělávacích oblastí

Tabulka č. 8: Rozdíl v textu knih Gruffalo, 2017 a Gruffalo, 2014